ANDOVER-HARVARD LIBRARY
AH 6EGB S

Theol. Rostock
BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS
A. B. 3883.

P 2 / v

Z 10 v

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

Theol. Rostock

BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS
Abgegeben an Norddeutsches Antiquariat
S. B. 3883.

Digitized by Google

P 2 v

Z 10 v.

Digitized by Google

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Seminardirektor a. D. Zahn auf Fild bei Moers, Oberlehrer a. D. Dr. Finger in Frankfurt a. M., Seminardirektor Heine in Köthen, Seminardirektor a. D. Dr. Jütting in Burg, Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach, Dekan Dr. Strack in Langgöns bei Gießen, Direktor Brandt an der höh. Töchterschule in Saarbrücken, A. Hollenberg, erstem Seminarlehrer in Rheydt, Rektor Horn an der Präparandenanstalt in Orsoy, Zeglin, Vorsteher der Präparandenanstalt in Schmiedeberg i. Schl., Seminarlehrer Lettau in Königsberg i. Pr., Rektor Dr. Just in Altenburg und Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen

redigiert von

Fr. Wilh. Dörpfeld,
Rektor.

Dreißigster Band.

Gütersloh, 1886.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY
CAMBRIDGE MASS.
Pewd. 576.2
v. 30

Evangelisches Schulblatt.

Januar 1886. 1886

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Scheingründe der Gegner des Realleſebuchs.

Eine kritiſche Beleuchtung des von Herrn Hauptlehrer Greßler in Barmen veröffentlichten Vortrags über „die Realleſebuchfrage“

von Kahnmeyer und Schulze.

Der Kampf für und wider das Realleſebuch hat ſeit dem vorigen Jahre in der deutſchen Lehrerwelt einen ziemlich bedeutenden Umfang angenommen. Unter den Gegnern des Realleſebuchs hat unſers Wiſſens keiner ſeine Anſichten ſo ausführlich und erſchöpfend dargelegt wie Herr Greßler. In ſeinem Vortrage, den er in mehreren Konferenzen über die Realleſebuchfrage gehalten hat und der nun auch im Druck erſchienen iſt, dürfte wohl ſo ziemlich alles das enthalten ſein, was die Gegner überhaupt gegen das Realleſebuch ins Feld führen können. Wir haben deshalb auch die Theſen, die dieſem Vortrage zu Grunde gelegt ſind, gewählt, um an ihnen die haltloſe und in ſich ſelbſt zuſammenfallende Poſition der Gegner des Realleſebuchs nachzuweiſen.*) Es wäre uns freilich lieber geweſen, wenn ein andrer ſich dieſer Arbeit unterzogen hätte, da wir fürchten müſſen, daß man uns als Verfaſſern eines anſchaulich-ausführlichen Realienbuches Motive unterſchieben wird, welche uns fern liegen. Aber ſei es darum! Wir wünſchen nichts anderes, als was Herr Gr. auch wünſcht, nämlich daß dieſe Frage „allſeitig, objektiv und vorurteilsfrei“ beleuchtet werde.

I.

Das Hauptargument, welches Herr Greßler gegen die Benutzung eines anſchaulich-ausführlichen Realleſebuchs vorbringt, liegt wohl in Theſe Ia:

„Die Lehrer werden im allgemeinen auf eine breite und eingehende Vorbereitung verzichten.“

In der Ausführung zu dieſer Theſe heißt es S. 5:

„Aber ein ſolcher Lehrer, (der ſich nämlich gewiſſenhaft präpariert), wird notwendig auch zu einer Stoffauswahl für jede einzelne Lektion gelangen, welche

*) In Bezug auf die Gründe, die Herr Dr. Dittes in Wien gegen den Gebrauch von Realienbüchern vorbringt, verweiſen wir auf die Broſchüre „Realunterricht und Realleſebuch“, von R. Ritzſchke, in welcher die Nichtigkeit jener Gründe aufs ſchlagendſte nachgewieſen iſt.

wohl selten oder gar nicht der betreffenden Realleſebuch-Monographie konform ſein wird . . . (Er wird deshalb) notwendig zu einer dem Realleſebuche feindlichen Stellung gelangen."

Herr Gr. ſtellt ſeine Behauptungen bedingungslos auf. Es muß aber jedem vorurteilsloſen Leſer von vornherein einleuchten, daß die Theſe in ihrer Allgemeinheit wenigſtens falſch iſt. Herr Gr. darf nämlich nicht vergeſſen, daß die Realleſebuchfreunde auch ein normal angelegtes Realienbuch vorausſetzen, das den Stoff mit genauer Berückſichtigung der geiſtigen Bedürfniſſe der Schüler auswählt. Und ſollte ein ſolches Buch heute noch nicht gefunden ſein, ſo wird die Lehrerwelt, falls ſie ſich von der Notwendigkeit eines Realleſebuchs überzeugt hat, danach ringen, daß ſie ſich ein ſolches Realienbuch ſchafft. Ein ſolches in formeller und materieller Beziehung pädagogiſch richtig angelegtes Realleſebuch nun vorausgeſetzt, muß jedermann ſofort einſehen, daß abſolut keine Notwendigkeit vorliegt, daß ein Lehrer infolge gewiſſenhafter Präparation zu einer dem Buche feindſeligen Stellung gelangen muß. Das Gegenteil wäre weit eher richtig. Denn bietet das Realienbuch in jeder Hinſicht etwas Gediegenes, ſo muß gerade der Lehrer, der ſich am gewiſſenhafteſten präpariert — falls er ſich von richtigen pädagogiſchen Grundſätzen leiten läßt — wenn nicht ganz, ſo doch annähernd zu derſelben Stoffauswahl gelangen, wie ſie das Realleſebuch bietet, und es iſt gewiß konſequent gedacht, wenn wir annehmen, daß ein ſolcher Lehrer wegen der annähernd übereinſtimmenden Stoffauswahl zunächſt nicht nur keine feindliche, ſondern ſogar eine freundliche Stellung zu dem Realleſebuche einnehmen wird. In eine feindliche Stellung zu einem pädagogiſch richtig angelegten Realleſebuche kann der Lehrer wegen der Stoffauswahl nur dann gelangen, wenn ihn ſelbſt falſche Grundſätze bei der Auswahl des Stoffes geleitet haben. Einem ſolchen Lehrer aber kann das Realleſebuch ein recht guter Prüfſtein ſein. Er wird noch einmal ſeine pädagogiſchen Grundſätze erwägen und ſo vielleicht bei aufrichtigem und ehrlichem Streben ſich mit der Stoffauswahl des Realleſebuchs ausſöhnen. Aber wir müſſen noch einen Schritt weiter gehen. Bei einem nach richtigen pädagogiſchen Grundſätzen angelegten Realleſebuche kann ſogar ſehr häufig der Fall eintreten, daß der Lehrer nach beendigter Präparation zu der Überzeugung gelangt, daß die Stoffauswahl des Realleſebuchs die ſeinige bei weitem übertrifft. Wird ein aufrichtiger Lehrer in ſolchem Falle ſich nicht mit Freuden an das Realleſebuch anlehnen und dasſelbe als einen freundlichen Ratgeber lieb gewinnen? Wir glauben, daß dieſe Behauptung mindeſtens ebenſoviel Anſpruch auf Gültigkeit hat als diejenige des Herrn Gr. von der „feindſeligen" Stellung des Lehrers zum Realleſebuche. Somit fällt die Behauptung des Herrn Gr., daß der Lehrer infolge ſeiner Präparation notwendig zu einer dem Realleſebuche feindlichen Stellung gelangen müſſe, in ſich ſelbſt zuſammen.

Man könnte nun höchſtens noch einwenden, das von uns vorausgeſetzte

Realleſebuch ſei ein ideales — es exiſtiere nicht. Darauf antworten wir: Mit demſelben Recht, mit welchem Herr Gr. vorausſetzt, daß ein ſowohl in materieller als auch in formeller Beziehung pädagogiſch richtig angelegtes Geſchichtsbuch für die Hand der Schüler exiſtiert oder doch geſchaffen werden kann — und Herr Gr. würde gegen den Gebrauch eines ſolchen nichts einzuwenden haben — mit demſelben Recht können wir annehmen, daß auch ein in formeller ſowie in materieller Beziehung pädagogiſch richtig angelegtes Realleſebuch geſchaffen werden kann.

Es dürfte ſchon jetzt klar ſein, an welchem Fehler die Abhandlung des Herrn Gr. leidet, nämlich an dem der ſtreng logiſchen Beweisführung. Wir werden in der Folge noch mehrmals Gelegenheit haben, auf dieſen Umſtand hinzuweiſen.

Es iſt bereits erwähnt worden, daß Herr Gr. ein Schülerbuch in der Geſchichte gutheißt. S. 25 (vgl. auch S. 2) ſagt er:

> „Es ergiebt ſich, wenn auf dem Gebiete des bibliſchen Geſchichts-, Sprach- und Rechenunterrichts die Benutzung eines Schülerbuchs wünſchenswert und aus einer Reihe innerer oder äußerer Gründe notwendig erſcheint, ſo iſt für den Realunterricht — d. h. die Geſchichte ausgeſchloſſen — eben mit Rückſicht auf die Natur, das Weſen und die Ziele dieſer Disciplinen ein für die Hand der Schüler beſtimmtes Lehrbuch zurückzuweiſen.“

Jeder aufmerkſame Leſer muß bei dieſen Worten ſofort ſtutzig werden. Herr Gr. hält alſo ein Schülerbuch in der Geſchichte für zuläſſig. Ob dasſelbe ein kompendienartiger Leitfaden ſein ſoll oder nicht, iſt dabei zunächſt gleichgültig.*) Nun fragen wir: Iſt es denn nicht recht gut möglich, daß der Lehrer bezüglich der Stoffauswahl auch mit dieſem Schülerbuch in Konflikt gerät?

---

*) Die Zulaſſung eines gerippenartigen Leitfadens in der Geſchichte ſeitens des Herrn Gr. iſt mit dem allgemeinen Urteile, das er S. 3 über die Leitfäden abgiebt, ſchwerlich in Einklang zu bringen. Daſelbſt ſagt er: „Viele (der preußiſchen Lehrer) überzeugten ſich vielfach auf Grund einer theoretiſch-richtigen Praxis, daß ſie durch einen lebendigen, anſchaulichen und geiſterweckenden Unterricht weit ſicherere und erfreulichere Reſultate erzielten ohne Benutzung eines Leitfadens als durch den engen Anſchluß an ein ſolches Lehrbuch, das weder dem Stoff noch der Form nach dem geiſtigen Standpunkte der Schüler und den vorliegenden realen Verhältniſſen der Schule oder Schulklaſſen entſprach —. Mögen nun auf den höheren Schulanſtalten unter ganz andern Verhältniſſen bei geiſtig gereifteren Schülern . . . die Leitfäden unter Umſtänden ihre Berechtigung haben, — in den Volksſchulen haben ſie thatſächlich ſchon heute ihre eigentliche praktiſche Bedeutung verloren und wir können mit Recht behaupten, ohne ernſtlichen Widerſpruch fürchten zu müſſen, daß die Leitfadenfreunde auf dem Gebiete des Realunterrichts im engeren Sinne — Geſchichte ausgeſchloſſen — bereits abgewirtſchaftet haben.“ Dies Urteil über die Leitfäden unterſchreiben wir von ganzem Herzen bis auf die Worte: „Geſchichte ausgenommen.“ Die kompendienartigen Leitfäden — und von dieſen iſt hier ſelbſtverſtändlich die Rede — entſprechen eben dem geiſtigen Standpunkte der Schüler hinſichtlich der Form nach nicht, weil die gerippenartige Darſtellung dem kindlichen Geiſte nicht zuſagt. Das Kind will auch bei der Repetition

Digitized by Google

Oder glaubt man etwa, mit einem Leitfaden verhalte sich das anders? Da sei die Stoffauswahl für ewige Zeiten genau dem geistigen Standpunkte der Kinder angemessen? Da stehe die Form unwandelbar fest, und jeder Lehrer habe zu ihr nolens volens einfach für immer eine freundliche Stellung einzunehmen? — Wir wollen hier jedoch von einem Leitfaden absehen. Wie steht es aber mit dem biblischen Historienbuche? Jedermann wird zugeben müssen, daß dieses in der Regel mindestens ebenso anschaulich-ausführlich ist, wie ein Realleſebuch. Wird denn aber jeder Lehrer in der biblischen Geschichte bei gründlicher Vorbereitung rein in Bezug auf das Vorerzählen zu einer Stoffauswahl gelangen, die der Darstellung in dem biblischen Historienbuche immer konform ist? Ist der Text der biblischen Geschichte, wie er sich für die Kinder eignet, etwas Starres, Abgeschlossenes, etwa wie ein Gesangvers, ein Gedicht von Goethe? Vielleicht hielt der Lehrer es im vorigen Jahre für nötig, z. B. die Geschichte von der Geburt Jesu möglichst genau nach dem Bibeltext zu erzählen, wie es sein biblisches Historienbuch thut, dies Jahr aber hat er seine Meinung geändert. Er hat durch eingehende Überlegung und auf Grund seiner Erfahrung gefunden, daß die Geschichte freier erzählt werden muß — wie dann? Muß der Lehrer nicht nach Herrn Gr.s Ansicht auch notwendig zu einer dem biblischen Historienbuche feindseligen Stellung gelangen?

Wir meinen, die Inkonsequenzen, welche die Behauptung des Herrn Gr. von der feindlichen Stellung zum Lesebuche, in welche der Lehrer infolge seiner gründlichen Präparation hineingezwängt werden soll, nach sich zieht, treten somit schon jetzt klar zu Tage.

Wir kommen nun zu einem Punkte, an den wir nur mit Widerstreben herantreten. Aber wir können ihn nicht übergehen. Herr Gr. läßt sich nämlich zu folgender Schlußfolgerung verleiten (S. 6):

> „Dagegen wird die Minorität der Lehrer, die den Unterricht in den Realien genau dem Reallehrbuch anschließen und die einzelnen Lesestücke nach Inhalt und Form den Schülern zu übermitteln bemüht sind, auf eine eingehende, auf Grund populär-wissenschaftlicher Werke zu vollziehende Präparation schon aus dem Grunde verzichten, damit sie nur ja nicht zu einer dem Lehrbuche feindlichen Stellung gelangen."

Wir können es nicht unterlassen, unserm Bedauern darüber Ausdruck zu geben, daß Herr Gr. sich zu einer Schlußfolgerung hat irreleiten lassen, die zu-

andre Speise als bloße Knochen. Wenn aber Herr Gr. diese Leitfadenform für die Geschichte gelten lassen will und nicht auch z. B. für Geographie oder Zoologie, so kann das nur infolge gänzlicher Verkennung des Wesens und der Natur der Geschichte geschehen. Gerade in der Geschichte entspricht die verknöcherte Leitfadenform dem geistigen Standpunkte der Schüler am allerwenigsten, da die Geschichte ja ihrer ganzen Natur nach zur Erzählform, also zu zusammenhängender Darstellung hindrängt, vielmehr als z. B. die Geographie, bei welcher deshalb auch abgerissene Sätze weit eher als in der Geschichte zu verzeihen sein möchten.

gleich einen in nichts begründeten ſchweren ſittlichen Vorwurf enthält. In dem Motive, das er den wirklichen Freunden des Realleſebuchs bezüglich der vermeintlichen Verzichtleiſtung auf gründliche Präparation unterſchiebt, liegt entſchieden etwas Unmoraliſches. Es könnte dieſer Punkt wohl geeignet ſein, uns hier ſchärfere Ausdrücke in die Feder zu diktieren, um das Verfahren des Herrn Gr. mit dem Namen zu bezeichnen, den es verdient; aber wir wollen uns in dem ruhigen Gange unſrer Erörterung nicht ſtören laſſen. Wir nehmen auch zur Ehre des Herrn Gr. nicht an, daß er, um nur nicht mit einem etwaigen bibliſchen Hiſtorienbuche, Geſchichtsbuche, oder Sprachhefte in Konflikt zu geraten, nun nicht mehr erwägen würde, wie er den Text der bibliſchen Geſchichte am beſten für ſeine Kinder zuſchneide, welchen Stoff er in der Geſchichte zu bieten habe, oder welche Reihenfolge der grammatiſchen Übungen am meiſten der Natur des Kindes entſpreche ꝛc. Und Herr Gr. kann ſich deſſen verſichert halten, die Realleſebuchfreunde ſind auch nicht ſolche ſklaviſch geſinnten Kreaturen, wie er zu glauben ſcheint.

Wir ſind ſogar der Anſicht, daß das Realleſebuch den ſtrebſamen Lehrer nicht nur nicht von der Präparation zurückhält, ſondern ihn vielmehr dazu anreizt. Die Darſtellung im Realleſebuche ſoll zwar anſchaulich-ausführlich ſein, woraus jedoch nicht gefolgert werden darf, daß der betreffende Gegenſtand vollſtändig und nach allen Seiten hin erſchöpfend dargeſtellt iſt. Keineswegs. In gewiſſem Sinne iſt die Darſtellung ja doch nur das „Endergebnis“ des Unterrichts und bedarf nach verſchiedenen Richtungen hin notwendig der Ergänzung durch das Wort des Lehrers. Da ſind oft Urſache und Wirkung nur kurz angedeutet, und für naheliegende Reflexionen und vielfache Erläuterungen fehlt es im Realleſebuche meiſtens an Raum: für den gewiſſenhaften Lehrer Sporn genug, der Sache tiefer auf den Grund zu gehen. Dem jüngern Lehrer aber, der noch unerfahren iſt und oft vor ſeinen Schülern ratlos daſteht, wird das Realleſebuch gewiſſermaßen eine Direktive ſein, welche ihn auf das hinweiſt, worauf er bei ſeinen Studien ſein Augenmerk zu richten, welchen Stoff er ſeinen Schülern zu bieten hat, und wie er ihnen denſelben lieb und wert machen kann.

Wenn es in der Broſchüre des Herrn Gr. heißt, der Lehrer, deſſen Schüler kein Hilfsbuch in Händen hätten, ſei notwendig zur Präparation gezwungen, ſo hat das den Schein der Wahrheit für ſich. In Wirklichkeit verhält es ſich jedoch anders. Im allgemeinen müſſen wir doch ſagen, daß die treuen Lehrer — deren Zahl doch ohne Zweifel die weitaus größere Mehrzahl ausmacht — ihre Präparation keineswegs abhängig machen von der Einführung oder Nichteinführung eines Realleſebuchs, ſondern ſich allein durch das ihnen innewohnende Pflichtgefühl zur Präparation treiben laſſen. Den gewiſſenloſen, untreuen Lehrer aber, wie ihn Herr Gr. S. 33 ſchildert, wird nichts, auch ſelbſt der Mangel eines Wiederholungsbuches nicht, zur Präparation zwingen. Er weiß auf alle Fälle Rat, ſtoppelt notdürftig einige Sätze zuſammen und quält und langweilt damit

seine Schüler bis — zum nächsten Glockenschlage. Andrerseits aber ist für diese Art Lehrer das Realleſebuch das einzige Mittel, das Minus ihrer Präparation in etwas wenigstens auszugleichen, oder mit andern Worten, die Kinder vor dem geistigen Hungertode zu schützen.

Wir glauben nunmehr hinlänglich bewiesen zu haben, daß These Ia: „Die Lehrer werden im allgemeinen auf eine breite und eingehende Vorbereitung verzichten," ganz und gar hinfällig ist. Mit These Ia fällt aber These Ib:

„Der große geistige Gewinn, der dem Lehrer aus einem selbständigen, auf Grund seiner pädagogischen und allgemein wissenschaftlichen Einsicht vollzogenen Aufbau der Lektion nach Stoff und Form erwächst, fällt fort."

teilweise von selbst, teilweise wird sie durch die Widerlegung der folgenden Thesen entkräftet. Wir gehen deshalb gleich zu These Ic über:

„Der Lehrer wird in der allseitigen, unmittelbaren und freien Bethätigung seiner persönlichen, individuellen Geisteskräfte in einer für die dauernden Erfolge seiner Berufsthätigkeit geradezu verderblichen Weise eingeengt."

Sehen wir uns die Gründe an, die Herr Gr. für die obige These anführt. Er sagt S. 9:

„Nach meinem Dafürhalten ist es darum eine der ersten und heiligsten Berufspflichten der Schuldirigenten, schonungslos alle Schranken niederzureißen, welche die erfolgreiche und begeisterungsvolle Berufsthätigkeit der ihnen unterstellten Lehrer zu beeinträchtigen drohen. Eine größere, wirksamere, für den gedeihlichen Unterrichtsbetrieb verhängnisvollere Beengung der Individualität des Lehrers ist aber undenkbar als die mit der Einführung und Benutzung eines Realleſebuchs verknüpfte. Da wird dem Lehrer jede einzelne Lektion nach Stoff und Form zugeschnitten und vorgeschrieben, auf die freie und selbständige Vor- und Zubereitung muß er Verzicht leisten und oft gegen seine bessere Überzeugung, gegen seine wissenschaftlichen und pädagogischen Kenntnisse und Anschauungen eine Stoffauswahl zur unterrichtlichen Behandlung acceptieren, die nach seiner Überzeugung in mancher Beziehung als eine unzweckmäßige zu betrachten ist und dem geistigen Standpunkte der Schule, den Bedürfnissen der Schüler und dem vorhandenen Lehrmittelapparate wenig oder gar nicht entspricht. Jeder charaktervolle Lehrer, der auf pädagogischem und wissenschaftlichem Gebiete weiß, was er will, wird und muß sich aufbäumen gegen die Fesseln, die ihm angelegt worden sind ꝛc."

Es sollte uns nach diesen Worten gar nicht wundern, wenn eines Tages einer der dem Herrn Gr. unterstellten Lehrer sagte: „Herr Hauptlehrer, das Sprachbuch, welches wir an unsrer Schule benutzen, setzt meiner „erfolgreichen, freudigen und begeisterungsvollen Berufsthätigkeit" Schranken. Meiner pädagogischen Überzeugung nach ist der orthographische, sowie der grammatische Unterricht lediglich an das Lesebuch anzuschließen. Es entspricht diese Methode allein meiner Individualität. Bitte, entfernen Sie das eingeführte Sprachbuch aus meiner Klasse, da ich die Verwendung desselben als eine Schranke meiner Individualität betrachten muß." Mit Ostern tritt ein neuer Lehrer ein. Er ist noch jung; aber er ist ein schneidiger, „charaktervoller Lehrer, der da weiß,

was er will." Er ſtellt ſich dem Herrn Hauptlehrer vor. „Lieber Kollege," ſagt dieſer, „Sie erhalten, wie Ihnen bekannt ſein wird, die Elementarklaſſe. Es iſt hier die Fibel von X. eingeführt, die bekanntlich nach der Normalwörtermethode angelegt iſt." „Wie, Herr Hauptlehrer, nach der Normalwörtermethode? — Unmöglich, das ſetzt meiner Individualität Schranken. Meiner pädagogiſchen Überzeugung nach iſt die Schreibleſe-Methode die einzig richtige. Haben Sie doch die Güte und führen Sie die Fibel von Y ein, die einzige, die meiner perſönlichen Neigung entſpricht." Wieder erſcheint ein anderer: „Herr Hauptlehrer, das eingeführte Schülerbuch in der Geſchichte enthält meiner pädagogiſchen Überzeugung nach viel zu viel Namen und Daten. Überhaupt entſpricht meiner pädagogiſchen Anſchauung nach die kompendienartige, trockene Leitfadenform nicht dem geiſtigen Bedürfnis der Schüler. Ich habe gefunden, die Schüler benutzen das Buch nur mit Widerwillen; die Wiederholung nach demſelben ekelt ſie an. Ich halte dafür, daß die anſchaulich-ausführliche Darſtellung die einzige iſt, die der Kindesnatur zuſagt. Ich bitte Sie alſo, die mir durch den trocknen Leitfaden angelegte „Feſſel" „ſchonungslos" zu entfernen und das meinen Wünſchen entſprechende Buch von Z. einzuführen."

Wie nun? Haben nicht alle dieſe Lehrer im Sinne des Herrn Gr. eine vollſtändig berechtigte Forderung geſtellt? Wird er aber bereit ſein, hier ohne weiteres und nach dem jedesmaligen Belieben eines einzelnen „alle Schranken ſchonungslos" niederzureißen?

Und wie verhält es ſich denn nun eigentlich mit der Beſchränkung der Individualität durch ein eingeführtes Realleſebuch?

In der Broſchüre des Herrn Gr. heißt es: „Dem Lehrer wird jede Lektion nach Stoff und Form genau zugeſchnitten." Dieſe Behauptung beruht auf einer vollſtändigen Verkennung des Weſens und der Verwendung des Realleſebuchs. Einmal wird hier der Unterricht ſelbſt mit dem „Ergebnis" des Unterrichts verwechſelt, denn das betreffende Realleſeſtück iſt, wie oben ſchon angedeutet wurde, ſchließlich doch nichts anderes als das ungefähre Endergebnis der behandelten Unterrichtsmaterie. Sodann aber geht die obige Behauptung von der grundverkehrten Anſchauung aus, als verlangten die Realleſebuchfreunde eine vollſtändige Einzwängung des Lehrers durch das Realleſebuch, etwa ſo, als ob ſie forderten, der Lehrer ſolle die betreffende Lektion ganz oder dreiviertel auswendig lernen und dann mit den Kindern durchnehmen, oder ſo, als ob ſie ſagten: „Verflucht ſei, wer ein Wort hinzuthut oder davon läßt." Woher nimmt aber Herr Gr. das Recht zu ſolchen Schlüſſen? Die Realleſebuchfreunde ſind weit davon entfernt, die Lehrer zu Handwerkern zu degradieren. Sie ſchätzen den Wert ſelbſtändiger und freier Präparation viel zu hoch, als daß es ihnen auch nur im Traume einfallen könnte, den Lehrer durch ein Buch in eine Zwangsjacke zu ſtecken, und ebenſo ſchätzen ſie auch die Bedeutung einer berechtigten Individualität viel zu hoch, als daß ſie den Lehrer hier an Arm und Beinen feſſeln wollten.

Das geht ja auch klar aus den Worten Dörpfelds hervor, wenn er sagt: „Das mündliche Lehrwort kommt nach dem Volksschul-Regulativ schon im Religionsunterrichte zu kurz. Die biblischen Geschichten sollen zwar mündlich vorerzählt werden — allein die Erzählung soll sich streng an das Bibelwort halten, im wesentlichen sich keinerlei sachliche Erweiterungen und sprachliche Änderungen erlauben. Ein solch gebundenes Erzählen ist kein eigentliches Erzählen mehr, sondern ein Recitieren: der Lehrer wird zum pädagogischen Spediteur herabgewürdigt." (Vergl. Theorie d. Lehrpl. S. 38.) Wenn also Dörpfeld selbst in der biblischen Geschichte ein freies Erzählen verlangt, wie viel mehr wird er dem Lehrer in den Realien eine freiere Bewegung nicht nur gestatten, sondern eine solche sogar von ihm fordern.

Es fragt sich nun, ob aber nicht das Wesen des Realleſebuchs zu einer unberechtigten Knechtung der individuellen Geisteskräfte des Lehrers zwingt? Wir behaupten: Nein! Denn gewährt selbst das biblische Historienbuch dem Lehrer noch freie Bewegung genug beim Vorerzählen, wie viel mehr das Realleſebuch, dessen Text bezüglich seiner Form bei weitem nicht jene bindende Eigentümlichkeit an sich trägt wie der Text des biblischen Historienbuchs. Die einzige Einschränkung, welche wir vom Lehrer fordern, ist, daß seine Sprache einfach sei, und in dieser Forderung, die wir auch an das Realleſebuch stellen, wird kein vernünftiger Pädagoge eine unberechtigte Einschnürung der Individualität erblicken. Ist aber dieses gemeinsame Princip vorhanden, dann kann der Lehrer — ja, wir müssen das sogar wünschen — seine Lektion in sprachlicher Beziehung vollständig neu vorbereiten, und je besser es ihm gelingt, durch seine Sprache das Echo des kindlichen Geistes zu wecken, mit desto größerem Nutzen wird nachher das Kind das betreffende Realleſestück leſen, da die neue Form dem Stoffe bei der Wiederholung auch neuen Reiz verleiht. Ganz dasselbe gilt auch von der Anordnung der Disposition. Das gemeinsame Princip ist auch hier: lichtvolle Klarheit, und die Hauptsache, daß der Lehrer durch seinen Unterricht das Kind dahin bringt, daß es den Stoff möglichst sicher und allseitig beherrscht. Dann ist nachher der von Herrn Gr. vorgeschobene Konflikt beim Leſen nicht zu fürchten. Damit soll freilich nicht gesagt sein, daß der Lehrer sich bei seiner Präparation absolut um die Leſelektion nicht zu kümmern brauche.

Ein gewissenhafter Lehrer, der nicht von vornherein gegen ein Realleſebuch eingenommen ist, wird, ohne nur im mindesten auf tiefere Studien, die zur Belebung, zur Ergänzung, zur Erläuterung des betreffenden Pensums unerläßlich sind, zu verzichten, die betreffende Leſelektion natürlich mit in den Kreis seiner Vorbereitung ziehen; er wird mindestens erwägen, wie er am besten, ohne seiner Individualität schwer drückende Fesseln anzulegen, sich in seinem Unterrichtsgange an die Leſelektion anzulehnen vermag, oder ob er nicht seinen Ideengang mit dem betreffenden Stücke im Realleſebuche in Einklang bringen kann; und ist

er erſt vollſtändig von der pädagogiſchen Notwendigkeit eines Realleſebuchs überzeugt, ſo wird er ſelbſt hie und da ein kleines Opfer nicht ſcheuen, da er weiß, daß ihm das Realleſebuch dasſelbe doppelt und dreifach vergilt.*) Und ein ſolches „Opferbringen“ braucht nicht immer gleich die freudige Berufsthätigkeit zu lähmen. Verlangen denn nicht ähnliche Opfer auch das Rechenbuch, die Fibel, das Sprachbuch — und ſelbſt das belletriſtiſche Leſebuch, das auch nicht immer ganz nach unſerm Geſchmacke iſt?

Kleinere Stoffabweichungen aber können den Wert des Realleſebuchs durchaus nicht in Frage ſtellen; denn wenn ſelbſt der im Realleſebuche dargebotene Stoff durch die vorangehende unterrichtliche Thätigkeit hier und da nicht voll und ganz zum Verſtändnis gebracht iſt, ſo findet ja der Lehrer beim Leſenlaſſen der Lektion noch Gelegenheit, das Fehlende zu ergänzen. Muß er es nicht erſt recht und in weit höherem Maße ſo machen beim Leſen der ſogenannten „klaſſiſchen“ Realleſeſtücke, für die Herr Gr. in ſeinem Vortrage ſo warm eintritt? —

Alſo nur nicht ängſtlich. Wenn auch Unterrichts- und Realleſebuchlektion ſich nicht ſo vollſtändig decken wie zwei kongruente Dreiecke: thut nichts — ja iſt ſogar ein Vorteil. Wir ſind nicht der Anſicht, daß es das allein richtige iſt, wenn das Kind den durchgenommenen Unterrichtsſtoff immer nur in derſelben Form und mit denſelben Worten zu genießen bekommt. Wir ſtellen unſere Anforderungen höher und verlangen eine freiere Bewegung in der Wiedergabe des Stoffes auch von ſeiten der Kinder. Dieſe Freiheit ſetzt allerdings auch eine größere Beherrſchung des Stoffes voraus, die wir aber mit Hilfe eines Realleſebuchs ſicherer erreichen als ohne ein ſolches, weil wir noch ein Hilfsmittel zum Einprägen im Realienbuch beſitzen, welches die Gegner desſelben verſchmähen, und weil wir außerdem nicht gewillt ſind, auf irgend eine berechtigte Lehroperation zu verzichten, die die Gegner des Realleſebuchs vornehmen wollen, ſelbſt auf die nicht, daß wir das materielle Endergebnis des Unterrichts in eine Form bringen, welche „der adäquate Ausdruck der Anſchauungen und Vorſtellungen iſt, die der Unterricht hat entſtehen laſſen.“ Wir ſehen aber einen Gewinn darin, wenn das Kind den Unterrichtsſtoff auch obendrein noch in etwas abweichender Form — leichtfaßliche Darſtellung vorausgeſetzt — zu leſen bekommt. Dadurch erhält der Stoff, wie geſagt, den Reiz der Neuheit und wird außerdem dem Kinde feſter und ſicherer zum Eigentum gemacht, als wenn ihm derſelbe immer nur in derſelben ſtereotypen Form vorgeführt wird.

Wie traurig muß es doch um das materielle Endergebnis beſtellt ſein, wenn der Lehrer förmlich Angſt hat, den behandelten Stoff in einer leicht faßlichen, aber ein wenig veränderten Form leſen zu laſſen! Wahrlich, dann muß ſein Endreſultat

*) Vorteile kennt nun Herr Gr. am Realleſebuche gar nicht. Es iſt aber gerade dieſer Umſtand ein ſehr bedenkliches Symptom an ſeinem Vortrage. Jedes Ding in der Welt hat doch zwei Seiten, zweifelsohne auch das Realleſebuch.

ein luftiges Kartengebäude sein. Herr Gr. muß ja seine Kinder förmlich warnen: „Thut mir die Liebe und lest nur ja nichts über das von mir soeben behandelte Pensum, ihr verderbt mir den ganzen Kram, und es bringt euch keinen Nutzen, sondern Schaden, nichts als Schaden." Nun, wenn wir unsere Schüler mit diesem Endergebnis aus der Schule entlassen, dann ade, Schulweisheit! ade, Methodik! ade, Pädagogik! Packt euern Krimskram zusammen, ihr Pädagogen, und seid ehrlich genug zu gestehen: „Mit unsrer Kunst ist es nicht weit her. Sie paßt wohl für die Schulwände, aber nicht fürs Leben!" Die Schonung unsrer Individualität gestattet uns nicht, euch Kindern zu erlauben, daß ihr z. B. den siebenjährigen Krieg in leichtfaßlicher, klarer, anschaulich-ausführlicher Darstellung unmittelbar nach dem Unterrichte lest. Das materielle Endergebnis leidet dadurch Schaden. Also Buch zu! Anathema, Bann und Interdikt jedem, der es wagt, euch Abschnitte lesen zu lassen, welche zwar mit dem von euch absolvierten Pensum aufs innigste verwandt sind, welche ihr auch ihrer leicht faßlichen Darstellung wegen nach vorangegangenem Unterrichte sehr gut verstehen könnt, welche ihr aber — wohlgemerkt! — deshalb nicht lesen dürft, weil die sprachliche Form derselben nicht konform ist derjenigen, in welche wir das Endergebnis unseres Unterrichts in der Schule zusammengefaßt haben.

Wir glauben hiermit die Richtigkeit der These Ic (Beschränkung der individuellen Geisteskräfte durch das Realleſebuch) hinreichend dargethan zu haben. Mit dieser These fällt aber auch zugleich These Id:

> (Der Lehrer kann infolgedessen) „nicht jene Wärme, Liebe und Begeisterung in der methodischen Behandlung des Unterrichtsstoffes entfalten, welche als die wesentlichste Vorbedingung einer allseitig befriedigenden, wirklich erfolgreichen unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit zu betrachten sind."

II.

Wir kommen nun zu These II. Sie lautet:

> „Bei Einführung eines Realleſebuches wird im allgemeinen nicht die sichere, rationelle und naturgemäße reale und sprachliche Schulung und Bildung der Kinder erreicht werden, wie sie das notwendige Resultat einer völlig freien, methodisch richtigen, energisch durchgeführten Lektion sein wird:
>
> a) Dem Schüler wird ein Teil — in der Regel wohl ein recht großer Teil — der Arbeit der Stoffeinprägung selbst überlassen; letztere kann infolgedessen nicht so gründlich und sicher sein, als wenn sie unter der direkten Leitung und Beihilfe des Lehrers erfolgte."

Was führt nun Herr Gr. zur Begründung dieser zweiten These an? Er sagt S. 12, daß der erste Teil des Unterrichts die Aufgabe habe, „das Naturobjekt im allgemeinen, in großen, deutlichen Zügen anschaulich, plastisch und lebendig vor den Augen der Schüler zu entfalten." Dem zweiten Teile der Lektion falle dagegen die Aufgabe zu, aus der breiten, weit angelegten Unterrichtsmaterie des ersten Teiles den stofflichen Kern herauszuschälen, . . . der . . . zum vollen, freien geistigen Eigentum der Schüler gebracht werden muß. Und ferner S. 15:

Digitized by Google

„Dagegen wird die Minorität der Lehrer, die ihren Unterricht dem Realleſebuche anſchließen, auf dieſen zweiten Teil der Lektion, die Herausſchälung des ſtofflichen Kerns, ſchon darum verzichten, damit ſie nur ja nicht zu einer dem Realleſebuche feindſeligen Stellung gelangen. Sie werden ſich damit begnügen, in dem erſten Teile der Lektion den zu behandelnden Unterrichtsgegenſtand im großen und ganzen zu veranſchaulichen, ſeine Bedeutung für das Natur- und Menſchenleben in großen Zügen vorzuführen und das Intereſſe der Schüler für denſelben möglichſt energiſch und nachhaltig zu erregen. Dann heißt es: Realleſebuch vor! und nun wird das betreffende Realleſeſtück ſo lange nach und nach eingeleſen, bis es zum geiſtigen Eigentum der Schüler geworden iſt.“

Wir können unſer Erſtaunen darüber hier nicht unterdrücken, daß Herr Gr. ſo wenig in der Dörpfeldſchen Schrift: „Zwei dringliche Reformen“, die er doch in ſeinem Vortrage bekämpft, Beſcheid weiß, daß ihm folgende Stellen in derſelben entgangen ſind: S. 16 heißt es da: „Bekanntlich iſt das ſichere Einprägen des Stoffes ein ebenſo wichtiges Stück der Lehraufgabe als das anſchauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. So viel immer möglich, muß daher der Lehrer ſelber das Einprägen beſorgen — in der Schule, auf konverſatoriſchem Wege“ ꝛc.

Ferner heißt es in Dörpfelds didaktiſchem Materialismus S. 145: „Die pädagogiſche Roheit des didaktiſchen Materialismus offenbart ſich bekanntlich auch darin, daß er die Einprägungslaſt ſo viel als möglich den Schülern in dem Hauſe aufzubürden ſucht. Dieſem Unfuge ſetzt die richtige Didaktik die kategoriſche Forderung entgegen: Zuerſt ſoll der Lehrer ſelbſt mit angreifen; ja im Grunde hat er den wichtigſten Teil dieſer Arbeit zu leiſten. Im Knabenalter, und vollends in den Kinderjahren, darf den Schülern keinerlei häusliche Repetition zugemutet werden, zu welcher nicht in der Schule ſchon ein tüchtiger Anfang gemacht iſt.“

Soweit Dörpfeld, und dem ſtimmen die Realleſebuchfreunde zu. Wer zwingt ſie auch nur im geringſten zur Verkümmerung des ſo wichtigen Aktes der Stoffeinprägung in der Schule? Das Realleſebuch nicht. Oder meint vielleicht Herr Gr., da nach Dörpfeld jede Lektion auch geleſen werden ſolle, ſo fehle es an Zeit zum Einprägen? Dann müſſen wir ihm erwidern: Es iſt durchaus niemand gezwungen, und ſoweit uns bekannt, auch kein Realleſebuchfreund gewillt, das Maß des Leſens ſo weit auszudehnen, daß dadurch der Akt des Einprägens auf konverſatoriſchem Wege in der Schule irgendwie leide.

Um dies zu verſtehen, müſſen wir hier auf den Reformgedanken Dörpfelds etwas genauer eingehen. Dörpfeld ſagt in ſeiner Broſchüre „Zwei dringliche Reformen“ S. 20: „Die Leſeübungen an dieſem (dem realiſtiſchen) Stoff werden zwar in die ſachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieſes Leſen aber dem Sprachunterrichte zu gute kommt, ſo wird derſelbe zum Dank auch einen Gegendienſt zu leiſten haben, nämlich (außer dem onomatiſchen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der ſachunterrichtlichen Aufſatzübungen in ſeine Stun-

den übernehmen müssen." Hier liegt das ganze Geheimnis. Herr Gr. wird zugeben müssen, daß Herrn Dörpfeld trotz des Lesens im sachlichen Unterrichte mindestens ebensoviel Zeit zum Einprägen und zum „Herausschälen des Kerns" bleibt wie ihm; denn die Zeit, welche Herr Gr. dem Realunterrichte durch die stilistischen Übungen nimmt, kann Dörpfeld aufs Lesen verwenden, wogegen die stilistischen Übungen im Anschluß an die Realien, die Dörpfeld keineswegs geringer anschlägt als Herr Gr., in die Sprachstunden fallen. Es findet somit eine einfache Verschiebung statt, die Herr Gr. vollständig übersehen hat.*) Der Sprachunterricht übernimmt aus dem Realunterrichte einen Teil der sich an letztern anschließenden Stilübungen, dafür aber giebt er einen Teil des Leseunterrichts ab. Es muß jedermann einleuchten, daß die Realleſebuchfreunde damit weiter kommen müssen als Herr Gr., denn sie nehmen nicht nur ganz genau dieselben Operationen vor wie er (anschauliche, breitere Darstellung, Verdichtung, Einprägung, stilistische Übung), sondern noch eine Operation mehr: das Lesen der Lektion. Daraus folgt aber auch, daß sie einen Teil der Zeit mehr auf die Realien verwenden als Herr Gr. Nun könnte aber jemand einwenden: Woher kommt denn diese Zeit? Leidet dadurch nicht der Sprachunterricht? Antwort: Nein. Denn gerade wie bei den stilistischen Übungen, so leisten sich auch bei der Leseübung Sach- und Sprachunterricht gegenseitig wichtige Dienste. Dörpfeld nennt das an einer Stelle sehr treffend „zwei Töpfe mit einem Feuer kochen", und „Theorie des Lehrplans" S. 46 sagt er: „Der erste Vorteil, welchen er (der Sprachunterricht) mit dem Sachunterricht gemein hat, ist der, daß beiden Teilen ein bedeutender Zuwachs an Zeit zufließt: die Zeit nämlich, die jedem Teile besonders gewidmet werden kann, kommt nun auch dem andern fast ganz zu gute." Dazu kommt aber noch, daß Dörpfeld die sog. klassischen Realleſestücke, deren Behandlung in der Regel in die deutschen Stunden fällt, aus einleuchtenden Gründen (vgl. „Zwei dringliche Reformen" S. 8 und das Vorwort zu unserm „Leſebuche für Volksschulen") bedeutend eingeschränkt wissen will, weil dieselben vielfach für die Kinder ungeeignet sind. Dadurch wird wieder Zeit gewonnen. Nebenbei dringt Dörpfeld mit Recht auf Einschränkung der Grammatik in der Volksschule, wodurch abermals Zeit erspart wird. Diese so gewonnene Zeit aber ist es, die den stilistischen Übungen, die sich an den Realunterricht anschließen, zu gute kommt.

*) Daß Herr Gr. diesen Austausch zwischen Real- und Sprachunterricht, der doch für den Dörpfeldschen Reformgedanken so unendlich wichtig ist, völlig außer acht gelassen hat, geht klar aus seinem Vortrage S. 17 hervor, wo er sagt: „Aber abgesehen davon, daß bei Einführung eines Realleſebuchs ein großer Teil der Unterrichtsstunde mit Lesen verbracht wird, zur schriftlichen Fixierung der Unterrichtsmaterie in der Regel die ausreichende Zeit nicht mehr erübrigt werden kann ꝛc." Hätte Herr Gr. den Reformgedanken Dörpfelds richtig aufgefaßt, so würde er sich viele unbegründete Einwürfe erspart haben.

Wir werden auf die Behandlung dieſer ſtiliſtiſchen Übungen bei Beſprechung der folgenden Theſe näher eingehen.

Was nun das „Herausſchälen des Kerns“ anbetrifft, ſo möchten wir uns hier zunächſt vor einem Mißverſtändnis ſchützen, inſofern wir dabei mehr an die volle, ſchöne Abrundung des durchgenommenen Penſums in der den Anſchauungen der Kinder entſprechenden Form denken als an ein trocknes Knochengerüſt. Auf die Lehroperation in dieſem Sinne verzichten wir, wie geſagt, nicht im mindeſten. Wir fordern vielmehr unbedingt, daß die Kinder ſich, bevor ſie die Lektion leſen, über den durchgenommenen Lehrſtoff unter Anleitung des Lehrers ausſprechen, daß ſie ihn in gutem Deutſch wiedergeben, nicht immer, „wie ihnen der Schnabel gewachſen iſt,“ denn da ſprechen die Kinder oft recht dummes Zeug, ſondern wir dringen darauf, daß ſie ihre Anſchauungen in ein gutes Sprachgewand kleiden, wobei wir ihrer berechtigten Individualität in keiner Weiſe zu nahe treten. Wir prägen auch hierbei den behandelten Stoff in derſelben energiſchen Weiſe den Kindern ein, wie es Herr Gr. verlangt — und damit ſtellt ſich denn auch die Anſchuldigung, die er in Theſe IIa gegen die Realleſebuchfreunde ausſpricht, als völlig unbegründet und die Theſe IIa ſelbſt als völlig haltlos heraus.

Zugleich aber fällt damit auch Theſe IIb:

„Die ſprachliche Form, in der der behandelte Unterrichtsſtoff auftritt, wird den Kindern von außen als etwas Fertiges gegeben, während ſie mit der anſchaulichen, genauen und denkenden Betrachtung und Beſprechung des Unterrichtsſtoffes im Laufe des Unterrichts allmählich entwickelt werden und der adäquate Ausdruck der lebendigen, individuellen inneren Anſchauung und geiſtigen Erfaſſung ſein ſollte.“

Der Einwurf des Herrn Gr. (S. 17): „Der Lehrer wird ſich wohl hüten, das ſprachliche Gewand, das mit der anſchaulichen und denkenden Durcharbeitung gewonnen wird, gegen ein den Schülern völlig fremdes einzutauſchen,“ iſt von uns der Hauptſache nach bei Beſprechung der Theſe Ic ſchon zurückgewieſen. Das „völlig“ Fremde exiſtiert eben nur in der Phantaſie derjenigen, welche ſich einreden, daß der Lehrer abſolut in einer dem Texte des Leſebuchs völlig fremdartigen Sprache docieren müſſe. Der Text des Realleſebuchs kann doch nur dann dem Kinde etwas „völlig Fremdes“ ſein, wenn 1. der ſtoffliche Inhalt desſelben mit der Stoffauswahl des Lehrers nicht verwandt iſt, und in dieſer Beziehung wird man doch nicht annehmen können, daß das Realleſebuch z. B. von Italien oder vom Hafen alles Mögliche bringe, was nicht in die Volksſchule gehöre, und der Lehrer allein imſtande ſei, das Richtige hier zu treffen; 2) wenn die ſprachliche Darſtellung in einer der Ausdrucksweiſe des Lehrers reſp. der Kinder völlig fremden Sprache abgefaßt iſt. Es fragt ſich aber, ob letzteres bei aller Freiheit des Ausdrucks des Lehrers immer der Fall ſein muß. Wir ſagen: Nein! Das Verwandtſchaftliche der Sprache liegt hier in dem Princip der Einfachheit. Iſt der Lehrer in ſeiner Sprache einfach, iſt der Text des Realleſebuchs einfach, dann ſind beide entſchieden verwandt, und das „völlig Fremde“ iſt durch-

aus nicht vorhanden. Lieſt das Kind dagegen im Anſchluß an den in der einfachſten Sprache erfolgten Unterricht ein ſog. klaſſiſches Realleſeſtück mit ſeiner hochpoetiſchen Auffaſſung und ſeiner farbenreichen oder wie Dörpfeld ſagt „hochſtelzigen“ Sprache, dann tritt allerdings dieſe dem Kinde als etwas „völlig Fremdes“ entgegen, und nur dann, wenn Herr Gr. ſolche im Auge hat, würden wir ihm beipflichten müſſen; denn bei ihnen wird den Kindern oft ähnlich zu Mute wie dem David, als ihm Saul ſeinen Panzer anlegte.

Durch unſre Methode aber gewöhnen wir das Kind allmählich daran, daß es nicht gleich vor dieſer oder jener andern Ausdrucksweiſe zurückſchreckt, oder einen verwandten Gedanken anſtarrt wie „die Kuh das neue Thor“, ſondern daß es, wenn auch unter Mithilfe des Lehrers, dieſe Ausdrücke und Gedanken leicht einreihen lernt in ſeinen Wortſchatz und in den Kreis ſeiner Vorſtellungen. — Und hierin liegt unſrer Meinung nach eben eine neue Schulung des Geiſtes und eine ſprachliche Förderung, wie ſie die Gegner des Realleſebuchs nicht erreichen können, weil ſie auf dieſe Operation verzichten. Das iſt einer der vielen Vorteile, die neben der Leſeübung und dem Reiz der Neuheit bei der Wiederholung beim Gebrauch eines Realienbuchs dem Lehrer „von ſelbſt in den Schoß fallen“, ein Vorteil von überaus großer Bedeutung. Wer wüßte nicht, daß die Kinder infolge zu großer Einſeitigkeit in der Sprachform nicht ſelten bei Wiederholungen nur dann eine Antwort geben, wenn ihnen die Frage in derſelben Form vorgelegt wird, in welcher dieſelbe das erſte Mal an ſie herantrat, daß ſie dieſelbe aber unbeantwortet laſſen, ſobald ſie in etwas andrer Form gegeben wird. Jeder Lehrer wird dieſe Erfahrung namentlich bei Reviſionen gemacht haben, wenn der Reviſor examinierte. Der Lehrer hat die Überzeugung, daß das Kind die Antwort wiſſen muß — aber trotzdem erfolgt keine Antwort. Dieſer Vorgang erklärt ſich entſchieden mit daraus, daß das Kind ſich an eine gewiſſe Einſeitigkeit in der Form gewöhnt hat. Nun giebt es zwar verſchiedene Mittel, dieſer Einſeitigkeit entgegenzutreten. Aber jedenfalls wird das Kind auch dadurch, daß es die mündlich mit ihm beſprochene, in eine beſtimmte Form gekleidete Lektion auch in einer andern leicht verſtändlichen Form des Realleſebuchs verſtehen lernt, formgewandter, in ſeiner Ausdrucksweiſe freier, allſeitiger. Und das iſt ein großer, bedeutender Vorteil. Und nun noch eins. Jeder Lehrer weiß, wie leicht und oft unſre Kinder bei den von ihnen ſelbſt gewählten Ausdrücken ſich vergreifen, wie ſie bei der allzugroßen Freiheit, die man ihrer Individualität im Ausdrucke läßt, Ausdrücke anwenden, die „*ihrem* Schnabel“ zwar ſehr geläufig, die aber nichts weniger als ein gutes Deutſch ſind. Sie bedürfen deshalb auch fortwährend eines Korrektivs, um ſie an ein gutes Sprechen zu gewöhnen. Und hierin liegt wiederum ein Vorteil des Realleſebuchs. Es iſt den Kindern eben ein ſteter Korrektor bei ihren häuslichen Wiederholungen, wie er ihnen auf keine Weiſe erſetzt werden kann.

Durch die gänzliche Verkennung des Weſens und der praktiſchen Bedeutung,

ſowie der rationellen Verwertung des Realleſebuches irre geleitet, ſchleudert nun auch Herr Gr. noch den ſchweren Vorwurf gegen die Realleſebuchfreunde, daß ſie ſich „gegen einen der erſten und elementarſten Grundſätze der Didaktik verſündigten," nämlich gegen den: Der Lehrer gebe in ſeinem Unterrichte den Schülern das nicht als etwas Fertiges, was ſie ſelbſt finden können. Da dieſer Vorwurf ſich nach unſern früheren Erörterungen für denkende Leſer von ſelbſt als unbegründet herausſtellen muß, ſo können wir über denſelben mit Stillſchweigen hinweggehen.

Wir glauben, hiermit zur Genüge bewieſen zu haben, daß die Theſe IIb vollſtändig unbegründet iſt.

Die Theſe IIc:

„Auch bei der gewiſſenhafteſten methodiſchen Behandlung der Unterrichtsmaterie liegt für den Lehrer die Gefahr nahe, dem der harmoniſchen Geiſtesbildung ſo verderblichen Verbal-Realismus mehr oder weniger in die Arme zu fallen."

fällt zum Teil durch die früheren Ausführungen in ſich zuſammen, zum Teil aber durch die den Lehrerſtand entwürdigende falſche Vorausſetzung, daß der Lehrer bei Benutzung eines Realleſebuchs auf die allſeitige Heranziehung der ihm zur Verfügung ſtehenden Veranſchaulichungsmittel verzichten werde. Außerdem erlauben wir uns darauf hinzuweiſen, daß Dörpfeld eine 152 Seiten lange Broſchüre geſchrieben hat, in welcher er den Verbal-Realismus aufs härteſte bekämpft. Dieſe Schrift führt den Titel: „Der didaktiſche Materialismus."

III.

Wir kommen nun zu Theſe III.

„Indem die Schüler angehalten werden, den ihnen zum völlig freien geiſtigen Eigentum gebrachten Unterrichtsſtoff in einer ihrer individuellen geiſtigen Auffaſſung entſprechenden Form ſchriftlich darzuſtellen, erfahren ſie eine bedeutſame ſtiliſtiſche Schulung, während die auf Grund eines Realleſebuches vorgenommenen ſchriftlichen Übungen in der Regel Nachſchreibeübungen ſind, die für die oberen Klaſſen einer ausgebauten Volksſchule einen nur höchſt geringen bildenden Wert beſitzen und deshalb auf dieſen Stufen keine Berückſichtigung mehr finden können."

Das, was Herr Gr. bei der Begründung dieſer Theſe in Bezug auf den Mangel an Zeit zu den Stilübungen ſagt, den der Gebrauch eines Realleſebuches mit ſich bringen ſoll, haben wir ſchon im vorigen Abſchnitt berührt, als wir darauf hinwieſen, daß ſich Herr Gr. den Reformgedanken Dörpfelds durchaus nicht klar gemacht hat.

Wir müſſen aber hier noch einmal auf die Zeitfrage zu reden kommen: Wann ſollen die an den Realunterricht ſich anſchließenden ſtiliſtiſchen Übungen vorgenommen werden? Herr Gr. will ſie in die Realſtunden verlegt wiſſen. Er ſagt S. 18: die übermittelten Kenntniſſe „ſollen in dem dritten Teil der Lektion ſchriftlich reproduziert werden."

Er will ferner in jeder Realstunde solche Stilübungen anstellen, denn er sagt S. 19: „Wenn so namentlich die Realunterrichtsstunden in den Dienst der stilistischen Übungen gestellt und die Schüler in jeder Lehrstunde mit Erfolg auch in der einfachen, natur- und sachgemäßen schriftlichen Fixierung ihrer Gedanken geübt werden ꝛc." Da drängt sich dann doch wohl jedem Lehrer die Frage auf: Wann soll der Lehrer diese schriftlichen Arbeiten korrigieren? Soll er sie nur flüchtig überblicken? Dann wäre es besser, es würde gar nicht geschrieben, denn der Wert einer Stilübung hängt doch außer von der Vorbereitung wesentlich auch mit von der Besprechung ab, die sich an die Korrektur derselben knüpft. Wie ganz anders gestaltet sich diese Stilübungsstunde, wenn sie dem deutschen Unterrichte überwiesen wird! Freilich kann da der Lehrer nicht den „materiellen Kern einer jeden einzelnen Lektion", wie Herr Gr. S. 19 will, schreiben lassen; aber das ist auch nicht nötig. Eine einzige Arbeit, gründlich vorbereitet und korrigiert, hat mehr Wert als zehn Arbeiten, bei denen die Kinder ihre Fehler schwarz auf weiß getrost und unbesehen nach Hause tragen und sich wenig darum kümmern, ob sie richtig schreiben oder nicht. „Der Lehrer siehts ja doch nicht nach", denken die Kleinen, und — sie haben richtig gedacht; denn 60—70 Arbeiten in jeder Realienstunde nachzusehen, ist ein Ding der reinen Unmöglichkeit. Solche unkontrollierte Stilübungen sind aber nicht nur nichts nütze, sondern sie schaden, da sich dadurch das Kind geradezu an fehlerhaftes Aufschreiben gewöhnt.

Wir kommen nun zu dem Kernpunkt der These. Herr Gr. sagt:

> „Wann wollen sie (die Realleſebuchfreunde) denn diese Stilübung anstellen? Doch erst dann, wenn die Schüler die betreffende Unterrichtsmaterie so lange nach- und eingelesen haben, bis sie dieselbe nach Form und Inhalt sich angeeignet haben; dann aber sind die schriftlichen Reproduktionen doch weiter nichts als mechanische Nachschreibeübungen, die auf der Unter- und Mittelstufe immerhin einigen Wert haben mögen, von der Oberstufe indes völlig ausgeschlossen sein sollten."

Herr Gr. hat die grundverkehrte Vorstellung, daß die Realleſebuchfreunde das betreffende Pensum nach dem Realleſebuch von den Schülern so ziemlich auswendig gelernt wissen wollen.*) Wie kommt aber Herr Gr. dazu, den Realleſebuchfreunden ein so steriles Lehrverfahren anzudichten? — Da die Abrundung und Einprägung des Lehrstoffs, wie schon an andrer Stelle nachdrücklichst hervorgehoben, auf konversatorischem Wege bereits vor dem Leſen geschieht, so kann das

*) Während Herr Gr. S. 27 noch etwas verblümt von einem „solange ein- und nachleſen" spricht, „bis sie (die Monographien) zum geistigen Eigentum der Schüler geworden sind," führt er S. 29 eine etwas offenere Sprache. Da heißt es: „Freilich ist es ja nicht schwierig, die Schüler zu veranlassen, auch jene Realleſestücke, deren unterrichtliche Behandlung infolge von Schulversäumnissen ihnen entgangen ist, auswendig zu lernen." Es wäre dies jedenfalls ein sehr wirksamer Einwand, wenn er nicht geradezu aus der Luft gegriffen wäre.

Realleſebuch in dieſer Beziehung doch nur eine ergänzende Stellung einnehmen. Es ſoll eben hier einen Dienſt leiſten, den der mündliche Unterricht nicht leiſten *kann*. Aber dieſer Dienſt iſt ein außerordentlich wichtiger. Wir werden in der folgenden Unterſuchung gleich ſehen, worin er beſteht.

Zunächſt müſſen wir auf die Frage: Sind wirklich die beim Gebrauche eines Realleſebuchs an den Realunterricht ſich anſchließenden Stilübungen nichts weiter als „mechaniſche Nachſchreibeübungen"? noch etwas näher eingehen. Vergleichen wir einmal die von Herrn Gr. an ſein Unterrichtsverfahren angeknüpften Stilübungen mit denen, welche ſich beim Gebrauche eines Realleſebuchs an die Realien anſchließen laſſen! Herr Gr. will auf der Mittelſtufe — von der Unterſtufe dürfen wir hier wohl der Kürze wegen abſehen — „eine Reihe von Konzentrationsfragen beantworten laſſen." Unmöglich kann er meinen wollen, daß beim Gebrauche eines Realleſebuchs dieſe Art Stilübung nicht vorgenommen werden könne, wie es faſt durch die beſondere Hervorhebung dieſer Art Stilübung ſeitens des genannten Herrn den Anſchein hat. Er muß alſo vielmehr annehmen, daß auch dieſe Art Stilübung bei unſerm Verfahren durch die Art der Vorbereitung nur zu „einer mechaniſchen Nachſchreibeübung" werde, während ihr bei ſeiner Methode ein *erhöhter* Wert zukomme. Es iſt aber klar, daß nur dann von einer mechaniſchen Nachſchreibeübung die Rede ſein kann, wenn die Kinder die betreffende Antwort auswendig gelernt haben. Da dies jedoch bei rationeller Verwertung des Realleſebuchs ausgeſchloſſen iſt, ſo trifft die Behauptung des Herrn Gr. einfach nicht zu. Es iſt unſern Kindern dieſelbe berechtigte Freiheit in der Wahl des Ausdrucks gelaſſen, wie ſie Herr Gr. gewähren will — der Unterſchied iſt allein der, daß unſern Kindern eine größere Auswahl des Ausdrucks zu Gebote ſteht als den Schülern des Herrn Gr. Auch wir wollen, daß die ſchriftliche Fixierung der Gedanken in den Anſchauungen der Kinder adäquaten Ausdrücken geſchieht — und wir können das mit eben demſelben Recht verlangen wie Herr Gr., weil wir auf keine der von ihm angewandten Lernoperationen Verzicht leiſten. Da wir aber Herrn Gr. um eine Lernoperation — die des repetierenden reſp. ergänzenden Leſens — voraus ſind, ſo muß natürlich auch das Reſultat der Stilübung ein günſtigeres ſein. Unſre Kinder werden nämlich um eine ſachgemäße Darſtellung ſowie um einen paſſenden Ausdruck weniger verlegen ſein und weniger orthographiſche Fehler machen als die nach dem Lehrverfahren des Herrn Gr. unterrichteten Kinder. Denn unſre Kinder haben durch die Plusoperation des Leſens nicht nur eine größere Beherrſchung des Stoffes erlangt, ſondern neben ihrer auf konverſatoriſchem Wege gewonnenen Ausdrucksweiſe noch eine ähnliche, leicht faßliche, durchaus verſtändliche Darſtellung im Realleſebuche kennen gelernt, welche in der Regel entweder vollkommen ihren Anſchauungen entſpricht oder ſich doch leicht mit denſelben aſſimiliert. Sie haben dadurch ihre auf mündlichem Wege gewonnene Ausdrucks-

weise teilweise befestigt, teilweise ergänzt und erweitert. Dadurch muß aber ihre sprachliche Form notwendig von den Fesseln einseitiger Starrheit befreit und ihr Wortschatz reicher werden.

Eins dürfen wir nämlich nicht vergessen: das bloß konversatorische Verfahren hat neben seinen Vorzügen doch auch entschiedene Mängel. Hier sei nur auf einen derselben aufmerksam gemacht: die rein mündliche Lehrweise bevorzugt, soweit die sprachliche Form in Betracht kommt, einseitig das Ohr, nicht aber auch in gleichem Maße das Auge. Letzteres ist aber für die Sprachform von höchster Wichtigkeit und leistet den meisten Kindern in dieser Beziehung einen weit größern Dienst als das Ohr. Darauf gründet sich die Erfahrung, daß Leute, die viel lesen, in der Regel auch in ihrer Ausdrucksweise formgewandter sind als Leute, die weniger lesen. Durch Heranziehung des Realleſebuchs aber wird der Einseitigkeit des rein konversatorischen Verfahrens eine notwendige Ergänzung gegeben und dem erwähnten Mangel abgeholfen. Das ist ein solcher Dienst, von dem wir oben sagten, daß ihn kein rein mündlicher Unterricht leisten kann. Die Methodik hat daher kein Recht, dieses sich darbietende Ergänzungsmittel zu verschmähen, falls sie die realistischen Stoffe als geeignete Mittel zur Ausbildung der Sprache und zur Vervollkommnung des Stils verwerten will. Das Beiseiteschieben eines solchen Ergänzungsmittels muß sich rächen — und es rächt sich in der That.

Die Klagen über die geringen Resultate in Bezug auf den Stil unsrer Volksschüler sind allgemein. Das Unterrichtsverfahren, welches Herr Gr. für das allein richtige hält, ist aber ein altes und bislang weitverbreitetes gewesen und hat die Klagen über die geringen Resultate hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweise unsrer Volksschüler nicht zum Schweigen bringen können; ja, es ist dies Verfahren unsrer Meinung nach geradezu mit die Hauptursache dieser dürftigen Resultate gewesen. Vergegenwärtigen wir uns doch einmal eine solche Stilübungsstunde, wie sie gewöhnlich im Anschluß an die Realien (in einer ein- bis dreiklassigen Volksschule) stattfindet. In der Regel stellt doch der Lehrer beim „Herausschälen des Kerns“ Satz für Satz fest und bereitet so die Antworten auf die konzentrischen Fragen für die ganze Klasse mehr oder weniger einheitlich vor, um sie dann niederschreiben zu lassen. In diesem Falle hat der Lehrer wenigstens eine gewisse Garantie dafür, daß die Arbeiten passabel ausfallen. Aber auf diese Art der Stilübung legt ja Herr Gr. nur „einigen“ Wert. Denn was ist sie in seinem Sinne anderes als eine „mechanische Nachschreibeübung“, bei der auf die individuelle Ausdrucksweise der einzelnen Kinder Verzicht geleistet wird. Es bleibt also Herrn Gr. nur übrig, die Kinder bereits in freierer, d. h. in der jedem einzelnen Kinde individuellen Ausdrucksweise die Fragen beantworten zu lassen, damit die Stilübungen nicht bloß „einigen“,

ſondern erhöhten Wert erhalten. Nun wiſſen wir aber aus jahrelanger Erfahrung, daß bei dergleichen Arbeiten auf der Mittelſtufe ſich regelmäßig auch in den beſſer geleiteten Schulen — von der Interpunktion ganz abgeſehen — recht zahlreiche orthographiſche und ſyntaktiſche Fehler einſtellen, die bei der Mehrzahl der Kinder in der Kürze der Zeit oft die Grenze des Erlaubten in bedenklicher Weiſe überſteigen. Dieſe Fehler aber zu verhüten, iſt eine der „erſten und elementarſten Grundſätze“ der Pädagogik, deſſen Nichtbefolgen ſtets bittere Früchte zeitigt. Kommt nun dazu, daß der Lehrer dieſe Schnitzer aus Mangel an Zeit nicht korrigieren kann, auch nicht einmal ſo recht an der Hand einer Arbeit auf Fehler hinweiſen kann, die allgemein gemacht worden ſind — denn da ja die Kinder ſchreiben ſollen, „wie ihnen der Schnabel gewachſen iſt,“ ſo werden die Fehler ja auch in der mannigfaltigſten Form auftreten — ſo iſt dieſe Art der Stilübung eine doppelt verwerfliche. Sie nützt nicht nur reinweg gar nichts, ſondern ſie bringt doppelten und dreifachen Schaden.

Ganz ähnlich verhält es ſich auf der Oberſtufe. Hier ſollen nach Herrn Gr. „die Kinder den unterrichtlich bearbeiteten Lehrſtoff an der Hand von Stichwörtern, die ebenfalls an der Wandtafel verzeichnet werden, im Zuſammenhange und ohne weitere Beihilfe des Lehrers rekapitulieren.“ An und für ſich wird ja niemand gegen dieſe allbekannte Stilübung etwas einzuwenden haben. Soll ſie aber in jeder Realienſtunde vorgenommen werden, ſo gilt auch von ihr wieder dasſelbe, was von den Konzentrationsfragen auf der Mittelſtufe gilt: da ſie aus Mangel an Zeit nicht gehörig kontrolliert werden kann, ſo ſchadet ſie. Meint aber Herr Gr., bei Anwendung des Realleſebuchs könne dieſe Stichwörtermethode nicht verwertet werden, weil eine ſolche Stilübung nur eine „mechaniſche Nachſchreibeübung“ ſei, ſo wiederholen wir hier nur, was wir darüber bereits geſagt haben: es iſt dieſe Annahme in nichts begründet. Dagegen müſſen die Vorteile, die den Realleſebuchfreunden aus ihrer Methode erwachſen, auch bei der Stilübung, die ſich an Stichwörter anſchließt, ſofort in die Augen ſpringen. Denn die Kinder ſind auch hier durch die Plusoperation des Leſens nicht nur ſicherer in der Beherrſchung des Stoffes und reicher an ſprachlichen Formen geworden, ſondern die ſtiliſtiſchen Arbeiten können auch, da ſie in den deutſchen Unterricht fallen, dem jedesmaligen Standpunkte der Klaſſe entſprechend, ſorgfältig vorbereitet und korrigiert, reſp. beſprochen werden.

Übrigens kann ein Lehrer dieſe mit Hilfe von Stichwörtern zu vollziehende Stilübung, falls er es für zweckmäßig hält, ſie nicht ganz zu übergehen, ganz in derſelben Weiſe wie Herr Gr. — trotz des eingeführten Realleſebuchs — vornehmen. Wer hindert ihn denn, die Partie ſeines durchgenommenen Penſums, das er auf dieſe Weiſe zu Stilübungen verwenden will, vor dem Leſen aufſchreiben zu laſſen? Gewiß niemand. Das Realleſebuch ſoll ja keine Zwangs-

jacke sein. Findet der Lehrer, daß die Klasse imstande ist, eine solche Arbeit befriedigend zu lösen, dann kann er ja auch einmal die letzte Viertelstunde im Realunterricht schreiben lassen. Probieren geht über Studieren.

Gewundert aber haben wir uns, daß Herr Gr. nur diese eine Art der Stilübung (die Stichwörtermethode) an den Realunterricht auf der Oberstufe anzulegen weiß. Freilich seine beschränkten Zeitverhältnisse, sein Hineinquetschen der Stilübung in jede Realienstunde gestatten ihm auch nicht, dies alte Geleise zu verlassen, wenngleich sich die Kinder dabei schließlich langweilen müssen.

Wir fragen aber: Haben denn die Kinder nicht das Bedürfnis nach Abwechselung? Und ist es nicht oft gerade die neue Form, welche der schriftlichen Übung Reiz verleiht? Sicherlich wird Herr Gr. mit uns diese Frage bejahen. Dann aber fragen wir weiter: Giebt es denn nicht noch andere Stilübungen im Anschluß an die Realien, bei denen eben durch die abwechselnde Form trotz des Gebrauchs von Realleſebüchern den Kindern Spielraum für ihre Individualität gelassen wird und an eine „mechanische Nachschreibeübung" nicht mehr gedacht werden kann? Sicherlich — und gerade dadurch, daß wir die im Anschluß an die Realien zu vollziehenden Stilübungen in den deutschen Unterricht mit hinübernehmen und so gleichsam selbständiger machen wollen, sind wir auch in den Stand gesetzt, den Kindern aus dem verarbeiteten Material Aufgaben zu stellen, bei denen ihre Individualität sich immer mehr und mehr geltend machen kann. So lassen sich z. B. alle Stilübungen, die man an das belletristische Lesebuch anschließen kann, auch mit Leichtigkeit an die Realien anknüpfen. Da ist zunächst ein großes und sehr ergiebiges Gebiet: die Veränderung des Standpunktes der erzählenden Person. So erzählt, um nur einige Beispiele anzuführen, Rudolf von Habsburg selbst sein Erlebnis mit der Bäckersfrau, dann wieder erzählt die Bäckersfrau die Geschichte. Wie Karl der Gr. Schulvisitation hält, erzählt einer der Schüler, wie Bonifacius die Eiche niederhaut, ein Geismarauer ꝛc. Als Selbsterlebtes wird erzählt: der Übergang nach Alsen, im Lager vor Paris, der Fang eines Walfisches, die Beobachtung einer Kreuzspinne im Netz, der Nestbau der Schwalben, das Klopfen der Totenuhr, der Laubfrosch als Wetterprophet ꝛc.; ferner: der Tanzbär erzählt seine Lebensgeschichte, Klage des Maulwurfs über ungerechte Verfolgung, Klage des Pferdes über sein Schicksal, der Lappe rühmt sein Rentier. Bei vielen Stücken läßt sich auch die Briefform anwenden. Da berichtet ein Handwerksbursche über die Sehenswürdigkeiten einer Stadt, über die Eigentümlichkeiten des Spreewaldes, über einen Besuch im Steinsalzbergwerk zu Staßfurt u. s. w. Dann wiederum wird ein langer Abschnitt kurz zusammengefaßt und der „stoffliche Kern" herausgeschält. Ebenso leicht ergeben sich die Aufgaben, bei denen es sich um passende Erweiterung eines kurzen Abschnittes handelt. Sind aber alle diese Aufgaben noch zu leicht, nun so möchten vielleicht

ſolgende Aufgaben konvenieren: Folgen der Erfindung des Pulvers, der Buchdruckerkunſt, der Kreuzzüge; Vergleich zwiſchen Huß und Luther, Kolumbus ſchildert den Verlauf ſeiner erſten Reiſe; Urſachen, warum Stettin eine Handelsſtadt geworden, Freuden und Leiden eines Schweizers, Beſuch einer Leipziger Meſſe, warum das Kamel ſich zur Reiſe in der Wüſte beſonders eignet, das Brot erzählt ſeine Lebensgeſchichte, (ebenſo der Pfennig, das Goldſtück, das Salz, die Steinkohle); dazu kommen die Geſprächsformen: ein Berliner und ein Wiener (Venetianer und Neapolitaner) rühmen abwechſelnd die Vorzüge ihrer Städte, ein Eskimo und ein Neger die Vorzüge ihrer Heimatländer, Kuckuck und Specht erzählen ſich, wie ſie zu ihrer Nahrung gelangen, Anklage und Rechtfertigung einer Fledermaus (Geſpräch), Haſe und Igel (Geſpräch, wie ſie ſich gegen ihre Feinde ſchützen) u. ſ. w.

Alle dieſe ſo eingekleideten Aufgaben, deren Zahl ſich ja leicht noch verzehnfachen ließe, und bei denen doch an „mechaniſche Nachſchreibeübungen" wahrlich nicht zu denken iſt, laſſen ſich in allen gut entwickelten Volksſchulen ohne beſondere Schwierigkeiten löſen, und zwar um ſo beſſer, je mehr der Stoff den Kindern zum „freien geiſtigen Eigentum" gebracht iſt — ob mit oder ohne Realleſebuch, iſt dabei nur inſofern von erheblichem Unterſchied, als das letztere dazu beiträgt, die Kinder zur ſichereren Beherrſchung des Stoffes und zur größeren Freiheit und Vervollkommnung in dem Gebrauch der Sprachformen zu führen. Natürlich können derartige Stilübungen nur dann angeſtellt werden, wenn die realiſtiſche Stilübungsſtunde nicht ein bloßes Anhängſel der Realienſtunde iſt, ſondern eine ſelbſtändige Übungsſtunde. In der Vorbereitung zu ſolchen Stilübungen hat der Lehrer mit dem Stoff keine Plage mehr — dieſer iſt Sache der Realienſtunde und der häuslichen Wiederholung — ſeine Arbeit beſteht vielmehr darin, daß er die betreffende Form kurz beſpricht und feſtſtellen läßt und dabei auf grammatiſche und orthographiſche Schwierigkeiten hinweiſt. Dabei ergiebt ſich dann der trocknen, langweiligen Stichwörtermethode gegenüber der große Vorteil, daß die Kinder den Stoff abermals in einem neuen Gewande wiederholen und durch den Reiz der Neuheit ſo auch den Stoff — gleichſam ohne es zu merken — ſich feſter einprägen. Varietas delectat.

Wir glauben nun hinreichend bewieſen zu haben, daß die Theſe III, welche die auf Grund eines Realleſebuchs vorgenommenen ſchriftlichen Übungen als bloße Nachſchreibeübungen verwirft, durchaus nicht ſtichhaltig iſt und nur auf einer völligen Unkenntnis der Art und Weiſe beruht, wie die ſtiliſtiſchen Übungen an das Realleſebuch anzuſchließen ſind.

Digitized by Google

IV.

These IVa. lautet:

„Bei Einführung eines Realleſebuchs iſt für den Lehrer die Gefahr nahe gelegt,
a) das genannte Hilfsmittel in grober Weiſe zu mißbrauchen, ſo daß die dem Realunterricht geſteckten Ziele ſowohl in Bezug auf Unterricht wie Erziehung gar nicht oder doch nur höchſt unvollſtändig erreicht werden können."

Mit dieſer Theſe erhalten die Lehrer geradezu einen Schlag ins Angeſicht. Wir verſtehen es, wenn Dörpfeld in ſeinem Unmute über ein ſolches Mißtrauensvotum, das hier den Lehrern ausgeſtellt wird, in der Konferenz zu Bohwinkel bereits die Bemerkung gemacht hat: „Die Anſchuldigungen des Lehrerſtandes, die ſeiner Zeit von ſeiten des Miniſters von Puttkamer öffentlich ausgeſprochen worden, ſeien geringfügig gegenüber den in dieſen Theſen enthaltenen Anklagen." Wir bedauern Herrn Gr., wenn er das Unglück gehabt hat, überwiegend nur ſolche Lehrer kennen gelernt zu haben, bei denen der innere Trieb zu geiſtiger Arbeit bereits in der Weiſe erſtorben iſt, daß ſie jeden unbewachten Augenblick benutzen, um auf dem „Schlummerkiſſen" auszuruhen. Kindern darf man allerdings kein ſcharfes Meſſer in die Hand geben — aber der Hand des bildenden Künſtlers iſt es oft unentbehrlich. Sieht denn Herr Gr. die Lehrer für Kinder an, denen man ein Lernmittel um deswillen vorenthalten müſſe, weil ſie Mißbrauch damit treiben könnten? Muß nicht der ganze Lehrerſtand gegen eine derartige ſchmachvolle Unterſtellung ſich „aufbäumen"? Wären die Lehrer wirklich ſo ſchwach, wie Herr Gr. fürchtet, ſo würden wir ihm keinen Augenblick „die unabweisliche Pflicht" aberkennen, ſolche „auftretende Mängel und Mißſtände offen aufzudecken", um Remedur zu ſchaffen. (S. 35.) Aber wir müßten ihn dann auch daran erinnern, daß er, um zum Ziele zu kommen, doch etwas konſequenter ſein müßte. Was nützt es der Mutter, dem Kinde mit der einen Hand das ſchneidige Meſſer zu nehmen und ihm mit der andern die ſtechende Gabel in die Hand zu drücken? Und was thut Herr Gr. anderes, wenn er ein Schülerbuch in der Geſchichte gutheißt, während er das Realleſebuch in den Bann thut? Oder glaubt er, ein kompendienartiger Leitfaden berge nicht ſo große Gefahr zum „Schlummern" wie ein Realleſebuch? Dann irrt er. Denn iſt der Lehrer einmal „gewiſſenlos" und „untreu", dann ſchlummert er ſelbſt auf dem harten Holze des Leitfadens. Und wir behaupten, der Mißbrauch eines ſolchen Lernmittels iſt zehnmal, ja hundertmal ſchlimmer als der Mißbrauch eines Realleſebuchs; denn in dieſem findet der Schüler immer noch Fleiſch und Blut, in jenem aber nur Knochen. Dieſe aber unverdaut hinunterſchlucken zu müſſen, bringt dem kindlichen Geiſte den Tod.

„Aber das Realleſebuch bringt dem untreuen Lehrer die Gefahr, die ganze Stunde leſen und immer wieder leſen zu laſſen, näher als der Leitfaden", ſo

Digitized by Google

hören wir uns zurufen. Nun, dann möge man wenigſtens auch das bibliſche Hiſtorienbuch den Händen der untreuen Lehrer entziehen, da dieſes ja in gleichem Maße anſchaulich-ausführlich iſt und ebenſo leicht zum Leſen gemißbraucht werden kann wie das Realleſebuch.

Aber Herr Gr. begnügt ſich nicht damit, die gewiſſenloſen und untreuen Lehrer gegen das Realleſebuch vorzuführen, auch „einzelne Schuldirigenten und Schulinſpektoren" müſſen mit „ihrem pädagogiſchen Unverſtande herhalten". Sie könnten ja wie bei den bibliſchen Geſchichten die unvernünftige Forderung ſtellen, daß die Realleſebuchſtücke „möglichſt wörtlich" von den Kindern vorgetragen werden ſollen. (S. 34.) Aber anſtatt nun zu dem einfachen logiſchen Schluſſe zu kommen: „in erſter Linie alſo fort mit dem bibliſchen Hiſtorienbuche, weil einzelne unverſtändige Vorgeſetzte Mißbrauch damit treiben," hält Herr Gr. für die Oberklaſſe dennoch ein ſolches Buch für wünſchenswert. (S. 23.) Wo bleibt denn da die Konſequenz! Sehr dringend aber müſſen wir Herrn Gr. bitten, den Geſchichtsleitfaden ſofort aus der Schule zu verbannen; denn es könnte ja ſein, daß ein Vorgeſetzter auch die Forderung ſtellte, daß die Schüler denſelben auswendig lernen ſollten. Wir glauben, das Gebiet der Inkonſequenzen des Herrn Gr. bezüglich des „Mißbrauchs" nicht weiter ausführen zu ſollen. Aber abgeſehen von dieſen Inkonſequenzen, müſſen wir doch fragen: Kann überhaupt die Möglichkeit des Mißbrauchs die Veranlaſſung zur Fernhaltung eines ſonſt zweckmäßigen Unterrichts- und Erziehungsmittels ſein? Niemals. Die Behauptung des Herrn Gr., „daß das oft citierte Wort: Der Mißbrauch hebt den rechten Gebrauch nicht auf, für die vorliegende Frage inſofern keine Bedeutung habe, als der pädagogiſch-richtige Betrieb des Realunterrichts den Gebrauch von Schulbüchern einfach ausſchließt", paßt nicht, da der pädagogiſch-richtige Betrieb des Realunterrichts den Gebrauch von Schulbüchern nicht nur geſtattet, ſondern durchaus wünſchenswert macht. Den beſten Beweis dafür liefert ja Herr Gr. ſelbſt mit dem von ihm gutgeheißenen Geſchichtsleitfaden. Denn der Unterſchied zwiſchen Geſchichte und den übrigen Realfächern iſt keineswegs ein derartiger, daß für Geſchichte ein Schülerbuch förderlich, für Geographie und Naturkunde aber ſchädlich ſein ſollte. Wir werden dies bei Beſprechung der folgenden Theſe nachweiſen. Theſe IVa. aber verlaſſen wir hiermit, da ihre Hinfälligkeit nach dieſen Erläuterungen nicht mehr angezweifelt werden wird.

Theſe IVb. lautet:

„Bei Einführung eines Realleſebuchs iſt für den Lehrer die Gefahr nahe gelegt, die Schüler mit einem Übermaß von häuslichen Aufgaben aus dem Gebiete des Realunterrichts in einer die harmoniſche Ausbildung von Körper und Geiſt gleich gefährdenden Weiſe zu überbürden."

Dieſe Theſe hat noch am meiſten den Schein der Wahrheit für ſich; aber es iſt eben auch hier nur ein Schein. Herr Gr. führt in der Begründung an:

„Daß wir Lehrer sehr wohl zufrieden sein können, wenn unsre Schüler bei ihrer Entlassung aus der Schule cirka 60 biblische Geschichten . . . derartig geistig verarbeitet und in sich aufgenommen hätten, daß sie dieselben mit guter Betonung und in schöner sprachlicher Form vortragen können. Nun vergegenwärtigen sie sich dem gegenüber in Bausch und Bogen die Stoffe aus den realistischen Lehrgebieten! . . . doch mindestens 200 einzelne Monographien, die in den verschiedenen Jahrgängen absolviert und solange ein- und nachgelesen werden sollen, bis sie zum geistigen Eigentume der Schüler geworden sind."

Ehe wir an den eigentlichen Kern der Frage herangehen, machen wir vorweg auf folgendes aufmerksam: Herr Gr. vergißt ein Moment hervorzuheben, nämlich dies, daß wöchentlich nur zwei bibl. Geschichtsstunden, wohl aber sechs Realienstunden auf dem Plane stehen, wodurch wenigstens eine etwas größere Zahl von Monographien den biblischen Geschichten gegenüber motiviert ist, wenn auch der eigentliche Realunterricht erst später beginnt als der biblische Geschichtsunterricht. Ferner: steht denn die Zahl 200 für den Realunterricht fest? Läßt sich dieselbe je nach Verhältnis der Umstände nicht auf die Hälfte beschränken? Das ist es ja gerade, was Dörpfeld durch Einführung des Realleſebuchs mit zu erreichen strebt: *Verminderung des Lehrstoffs in allen Fächern.* So heißt es z. B. in „Zwei dringl. Ref." S. 5: . . . „so verlangt die Gesundheit außerdem eben so unzweifelhaft eine richtige *quantitative* Bemessung des Lehrstoffs, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewiesenen untrüglichen Maßstab: es darf nur so viel Stoff ausgewählt werden, als auch *gründlich* und *schulgerecht* durchgearbeitet, d. i. in wirkliche Geisteskraft verwandelt werden kann." Das ist doch deutlich gesagt und kann gar nicht mißverstanden werden. Sollte aber Herr Gr. meinen, daß die vorhandenen Realleſebücher des Stoffes hinsichtlich der Anzahl der Stücke noch zu viel böten, so hätte er doch logischerweise zunächst fordern müssen: Verringert die Zahl der Leſestücke um $^1/_4$, $^1/_3$ oder $^1/_2$. Statt dessen aber verwirft er das Realleſebuch als solches. Oder glaubt Herr Gr., unter die Zahl 200 nicht herabsteigen zu dürfen? Da sind wir anderer Meinung. Wir würden ohne Bedenken diese Zahl soweit vermindern, daß von einer Überbürdung der Schüler nicht mehr die Rede sein könnte. Unmöglich aber kann doch die Zahl 200 bei der ein- oder zweiklassigen Schule ebenso gut als Norm angenommen werden wie bei der sechs- oder siebenklassigen.

(Schluß folgt.)

Über die unterrichtliche Behandlung der Rosetten.

Von Julius Honke, Lehrer.

In der Oberklasse der Volksschule kommen diese Formen bei der Behandlung des floralen Ornamentes zur Sprache. Zeichnungen beizugeben ist nicht nötig; solche findet man in jedem Vorlagenwerke und Lehrbuche über den Zeichenunterricht. Es fehlt darum meiner Präparation die specielle Beschreibung einer Rosette; eine solche kann sich ja ein Lehrer selbst verfertigen.

Den Schülern, die hier in Betracht kommen, sind die Rosetten schon bekannt; sie haben dieselben außer der Schule und im Zeichenunterrichte, sowie im naturgeschichtlichen Unterrichte der Mittelstufe kennen gelernt. In jenem haben wir ins Punktnetz nur solche Rosetten gezeichnet, die auf dem Quadrate beruhen.

Diejenigen Formen dieser Art, die im Freihandzeichnen behandelt werden sollen, teile ich in zwei Gruppen; erst kommen die Rosetten mit der Grundfigur des Quadrates, dann die mit der Grundfigur des Kreises an die Reihe, denn die zeichnerische Ausführung und die dafür erforderlichen Erklärungen sind davon abhängig; sonst aber nichts. Ich werde an der betreffenden Stelle darauf aufmerksam machen.

I. Anschauen.

A. Ziel.

Als Ziel stelle ich auf: Wir wollen einige Rosetten zeichnen! Diese Angabe ist nötig, damit alle wissen, was geschehen soll. Die Kinder sollen sich gewöhnen, bei allem, was sie thun, sich erst recht klar zu machen, was sie bezwecken und dann mit aller Energie und Abweisung störender Nebengedanken diesem Ziele zuzustreben. Die endliche Erreichung desselben erzeugt ein Kraftgefühl, ein Wohlgefallen, eine Lust, zu lernen oder zu arbeiten. Um sicher zu sein, daß alle Schüler wissen, um was es sich handelt, lasse ich die Zielangabe von einem solchen wiederholen, den ich besonders aufs Korn nehmen muß.

B. Vorbereitung.

Dann frage ich: Warum werden diese Formen Rosetten genannt? Da erinnert einer an die Gestalt der Rosenblüte. Ich zeige eine solche; wir betrachten die Stellung, Gestalt und Farbe der Blätter, zählen sie u. a. m. Wer kann diese Form zeichnen? eine andere? Einige Schüler sind dazu fähig; sie zeichnen eine rosettenförmige Anordnung der Blätter auf die Schultafel. Eine Kritik dieser Zeichnungen findet nicht statt, um die Schüler für solch ein freies Hervortreten und Versuchen nicht einzuschüchtern. Ist das Gezeichnete sehr

der Verbesserung bedürftig, so verbessere ich kurzer Hand selber, dabei mit wenigen Worten die Schwierigkeit anerkennend, die solch ein Darstellen dem Schüler bietet. Nun tritt die Grundgestalt allen wieder ins Bewußtsein, und auf meine Fragen: Was wißt ihr von dieser Form? Wo habt ihr sie gesehen? u. a., folgen kürzere und längere Antworten, die korrigiert und zuletzt von einem besseren Schüler als ein geordnetes Ganzes zusammengefaßt werden. Was er ausgelassen hat, wird von den andern kurz ergänzt und damit gut. Durch diese Repetition sind alle angeregt; alle Vorstellungen, die für die Aufnahme des Neuen notwendig sind, stehen als Hülfen bereit.

C. Darbietung.

1. Vorzeigen und Anschauen.

Ich zeige nun einige Rosetten, praktisch verwendete Formen des Kunstgewerbes, wie sie auf textilen und keramischen Produkten zu sehen sind, und die der Schüler draußen schon wer weiß wie oft gesehen hat. Auch aus andern Zweigen der Kunstindustrie können Gegenstände mit Verzierungen dieser Art vorgeführt werden. Man zeige reichlich, aber nicht zu viel. Sind die Formen zu klein, was mir selten vorgekommen ist, so müssen sie von Hand zu Hand gehen, oder immer nur von einzelnen Gruppen angeschaut werden; ein Lehrer muß sich in solchen Fällen zu helfen wissen. Das Anschauen soll aber nicht ein oberflächliches Besehen, sondern ein gründliches Vertiefen sein. Darum weise ich auf Einzelnes hin, frage, rege zum Nachsinnen an, zeige — und halte weg, damit die Schüler sich üben, das angeschaute Bild festzuhalten. Und noch mancherlei praktische Griffe können angewandt werden; man braucht deshalb kein Griffspädagoge zu sein.

Hat man so die erste Anschauung gut geleitet, hat so ein jeder Schüler die Formen bestimmt und klar angeschaut, dann stelle man die Gegenstände mit den Verzierungen zur ruhigen, allgemeinen Betrachtung hin. Sind sie zu klein, so hänge man eine besonders dafür gezeichnete Tafel daneben, auf welcher eine oder zwei der hauptsächlichsten Formen in vergrößertem Maßstabe und farbiger Ausführung zu sehen sind. Nun kommt die Unterhaltung von selbst in Gang, sobald ich frage: Wer will etwas darüber sagen? Über die Art der Verwendung, über die Farbe, über ihre Teile, über die Schönheit und etwaige Mängel der Zierformen, welche am besten gefallen und warum, wo man derartige Formen sehen kann u. a. — Das greift so ins frische volle Leben ein, hierüber zu urteilen ist den Schülern (dem gewöhnlichen Manne überhaupt), so geläufig, daß man seine Lust daran hat, wie sie ihre richtigen, falschen und schiefen Meinungen an den Tag bringen, wie der eine kopfschüttelnd oder sprechend die Aussage des andern einer Kritik unterzieht. Diese Meinungen werden nun bestätigt, berichtigt u. s. w.

wieder in einen kleinen Vortrag, der den bei der Vorbereitung gebildeten Vortrag mit enthält und erweitert, zusammengefaßt. Man kann ihn zuweilen als häusliche Aufgabe schriftlich darstellen lassen.

2. Nachbilden im materiellen Stoffe.

Es beginnt nun das Nachbilden, aber nicht mit Linien, sondern mit konkreten Gegenständen. Sind die Schüler von früh an richtig gewöhnt, so wissen sie schon, daß sie dafür Vorsorge treffen müssen. Am Schlusse des vorigen Abschnittes habe ich ihnen aufgegeben, schöne Pflanzenblätter gleicher Art und Größe zu sammeln und in einem alten Buche bis zum Beginn des nächsten Unterrichtes aufzubewahren. Ich selbst presse auch eine Kollektion der verschiedensten Blätter und Blüten. In der folgenden Stunde hat jeder seinen Vorrat, sorgsam verpackt, bei sich, und nun beginnt eine emsige Thätigkeit. Jeder ist bemüht, wie ich es gezeigt habe — jetzt und früher schon —, auf einem weißen Quartblatte die Naturblätter rosettenförmig anzuordnen und mit einem Stückchen frischen Harzes, wie er aus den Bäumen quillt und am Morgen oder Mittag gesucht wurde, zu befestigen. Daß dabei mancherlei Belehrungen erteilt werden, die dem nachfolgenden Unterrichte vorbauen, versteht sich von selbst.

Da entstehen artige Muster. Es können nämlich gereiht werden:

1. einfache Blätter a) nur mit der Oberseite; b) nur mit der Unterseite; c) mit beiden Seiten abwechselnd;
2. reich gegliederte Blätter in derselben Weise;
3. ein großes und ein kleines Blatt a) derselben oder verschiedener Art; b) mit denselben oder verschiedenen Seiten; c) mit derselben oder verschiedener Färbung;
4. Blütenblätter und Blüten der verschiedensten Größe, Gestalt und Färbung.

Als Mittelpunkte dienen gepreßte Blüten, besonders aus der Familie der Kompositen XIX. Klasse, die ich vorsichtshalber selber presse, und entsprechende rundliche Blätter.

Zuweilen wird der Effekt eines Musters sehr erhöht, wenn man es auf Buntpapier anlegt; da erscheint der Untergrund also blau, braun, gelb oder schwarz. Diese Bogen gebe ich gratis.

So verfertigt jeder Schüler wenigstens eine Rosette, mancher bringt deren zwei fertig. Die Aufgaben sind der Fähigkeit eines jeden angemessen; jeder kann arbeiten, so gut ers vermag, denn der wenig befähigte bringt einfache, der gut befähigte eine feinere Anordnung zustande. Aber bei allen Schülern wird das ästhetische Interesse mächtig angeregt, das Auge für eine sinnige Betrachtung der Formen und Farben in der Natur gebildet.*)

*) Wir verfahren, wie die alten Kunsthandwerker, zugleich Künstler, deren Schöpfungen wir bewundern, auch thaten. Sie holten sich ihre Muster aus der Natur. Die Natur

Dann leite ich die Schüler an, indem ich ihnen an zwei Beispielen erklärend vormache, wie man mit der Scheere aus Weiß-, Bunt-, Silber- und Goldpapier einfach-schöne und sehr prächtige Rosetten verfertigen kann. Das versuchen sie hernach zu Hause auch — erst mit Zeitungspapier, und zeigen es mir dann. Vor Weihnachten ist ihnen diese Fertigkeit sehr paßlich.

Um den Schülern einmal eine rechte Augenweide zu geben, um ihren Nachahmungstrieb für daheim anzuregen, zeige ich ihnen am Schlusse der Stunde oder zu gelegener Zeit noch einige aparte Rosettenmuster. Ich habe sie hergestellt aus den farbenfrischen Hüten verschiedener Pilze, Blättern der Schwertlilie, rundlichen Blättern und roten Hagebutten; als Unterlage dient die mit weißem Papiere bedeckte Fläche des Reißbrettes. Eine andere Zusammenstellung aus schön gestalteten Laubblättern, Rosen und den Blüten der weißen und gelben Wucherblume — auf schwarzem oder braunem Grunde. Natürlich halten sich solche Muster nicht lange, dafür ist aber das Material um so billiger. Es darf so etwas aber nur sparsam geboten werden, um die Schüler nicht zu verwöhnen.

Zur Rechtfertigung. — So habe ich dem eifrigen, begeisterten Schaffensdrange genügt. Bei ihrem Schaffen haben die Kinder gedacht, gefühlt, gesorgt und gehofft — man verzeihe — ähnlich wie der Künstler auch. Dabei haben die Kinder Belehrungen erhalten; sie haben Erfahrungen gemacht; das Interesse an diesen Formen ist sehr gewachsen. Weil der erste Drang zu eigenem Handeln befriedigt, die aufgerufene Vorstellungsmasse gut abgelaufen ist, darum ist jetzt größere Neigung zur reflektierenden Betrachtung vorhanden. Es wiederholte sich hier im kleinen, was die Geschichte der Ästhetik im großen zeigt: Erst schuf die Menschheit schöne Formen in großer Mannigfaltigkeit, und dann fing sie an, über das Schöne zu philosophieren; erst schuf man aus innerem Triebe, durch Empfindungen angeregt und geleitet, und dann handelte man nach dem erkannten Gesetz. So ist es auch bei dem einzelnen Menschen, wie die Selbstbeobachtung lehrt. Folgen wir diesem Wege.

3. Vertiefte Betrachtung.

Darum muß nun eine eingehendere Betrachtung dieser Formen stattfinden. Zu dem Zwecke zeige ich nun die schon erwähnte Tafel, selbst gezeichnet, oder aus einem Vorlagenwerke, worauf drei Rosetten **der ersten Gruppe** in farbiger Ausführung stehen; eine leichtere und zwei schwierigere. Über das Aussehen derselben, also über ihre Haupt- und Nebenteile, deren Be-

beut Formen und Farben umsonst dar, sie ist immer reich, aber schier unerschöpflich gegen den Herbst hin, wenn Halm und Blatt in allen Nüancierungen prangen.

nennung, Gestalt, Zahl, Größenverhältnis, Farbe u. a. — Darüber muß sich einer der besseren Schüler aussprechen, so gut ers eben vermag. Dann wird verbessert, nämlich Sachliches und Sprachliches. Die Schüler fügen hinzu, sie haben zu fragen; ich erkläre, ich reize durch eine passende Frage zu schärferem Nachdenken — wie eben ein Lehrer in solchen Umständen handelt. Und endlich haben wir wieder ein Ganzes, das je nach Bedürfnis in der Schule oder zu Hause als schriftliche Aufgabe gegeben werden kann, wie auch das Folgende.

Denn weil diese Formen auch gezeichnet werden sollen, deshalb muß auch über die Art und Weise der Herstellung gesprochen werden. Es müßte das auch aus dem Grunde geschehen, weil der Schüler dadurch die Vorbilder von einer andern Seite her kennen lernt, nämlich von seiten ihrer genetischen Entwicklung, mit welcher man auch zuweilen beginnt. Derselben habe ich, abgesehen von dem vorhergegangenen Zeichenunterricht, durch die anfänglichen Übungen mit den Pflanzenblättern und durch die Herstellung der Rosettenformen aus Papier gut vorgearbeitet. Was der Reihe nach gezeichnet werden soll: Grundfigur, die Mitte, Haupt- und Nebenteile, ob Hülfslinien nötig sind, wo Lineal und Maß angewandt werden sollen und was frei zu zeichnen ist, vor welchen Fehlern man sich in acht nehmen muß — das kommt hierbei zur Sprache und wird durch Anschauen der Vorbilder und durch eine Handzeichnung auf die Klassentafel unterstützt, denn manchmal kann man mit einigen Strichen vieles klar machen, was man mit bloßen Worten nicht darlegen könnte. Gestatten die äußeren Verhältnisse die praktische Verwendung der Farbe, so sind an dieser Stelle die nötigen technischen Winke zu geben, bez. zu wiederholen.

Aber man halte nur ja keinen — erklärenden Vortrag. Denn dieser Stoff ist trocken; als fertiges Ganzes dargeboten ist er rein ungenießbar, gerade so wie der ohne weiters vorgetragene Beweis eines planimetrischen Lehrsatzes. Was ihn interessant macht, ist dieses: daß die Schüler an seiner allmählichen Entstehung thätig teilnehmen.

Wenn das erste Muster in dieser Weise ordentlich durchgesprochen ist, dann erfordert die Behandlung der beiden andern kaum die Hälfte der Zeit, die zur Besprechung des ersten nötig war. In einer Stunde kann man auf Grund der voraufgegangenen Übungen und Belehrungen die vertiefte Betrachtung der drei Rosettenformen beendigen. Bei ungünstigen Verhältnissen, z. B. großer Schülerzahl, geringer Vorbildung, nehme man nur zwei Formen vor. Immer aber richte man sich so ein, daß man den gesamten Stoff dieser Betrachtung, also über das Aussehen und über die Art der Anlegung, einmal im Zusammenhange vorführen lassen kann. Dazu muß die große Mehrzahl der Schüler jetzt imstande sein.

Digitized by Google

4. Zeichnerische Nachbildung.

In der nächsten Stunde beginnt, nach einer raschen Wiederholung dessen, was über die Art der Anlegung des ersten Musters gesagt ist, die zeichnerische Nachbildung. Die beiden andern Rosetten sind weggehängt, bez. verdeckt; die Vorzeichnung ist ausgelöscht. Ich lasse auf dieser Stufe nur eine Form zeichnen, weil das Zeichnen nicht so wichtig ist wie das vorhergehende Anschauen und Begreifen; ich lasse dieselbe Form von allen Schülern zeichnen, weil dieses das Leichtere ist für die erste zeichnerische Übung der Rosetten; ich lasse aber zeichnen, weil es ein neues Hülfsmittel zur Auffassung der gesetzmäßigen Form ist, und weil der Nachahmungstrieb der Kinder dazu drängt.

Um die Ausführung und auch die Korrektur zu erleichtern, giebt man nicht das Kommando: Zeichnet die Rosette! — Sondern so:

1. Zeichnet das Quadrat, seine Einteilung und Hülfslinien! Hierbei werden Lineal und Maß als technische Hülfsmittel verwendet, denn wir treiben keinen Zeichenunterricht, damit die Schüler lernen, mit freier Hand etwas zeichnen zu können, sondern die technische Ausführung ist nur eines von den Mitteln für die geistige Erfassung des Vorbildes. Ist das Schema fertig angelegt, dann werden die Hülfsmittel beiseite gethan.

2. Zeichnet die Mitte! Diese Form ist in den meisten Fällen ein Kreis.

3. Zeichnet die Hauptteile! Es sind Blattformen; erst werden die senkrechten, dann die wagerechten Formelemente gezeichnet.

4. Zeichnet die Nebenteile! Es sind kleinere Blätter, die in der Richtung der Diagonalen liegen. — Erst wird alles in leichten, feinen Linien angelegt, dann folgt:

5. Die endgültige Ausführung. Einer ist früher fertig als der andere, denn wenn die Hauptteile erledigt sind, gebe ich das weitere frei; es darf dann jeder so rasch zeichnen als er kann. Aber bis der erste und der letzte Schüler fertig sind, dazwischen liegen nicht so große Zeitdifferenzen, als mancher glaubt. In einer Stunde haben alle die Zeichnung fertig; manche eher, denen zeige ich, wie man sie noch weiter ausführen und verzieren kann. Hat sich einer zu lange aufgehalten, so bleibt er nach der Schule noch einige Minuten da oder benutzt sonst eine passende Zeit, um alles fertig zu machen. Darunter das Datum. Ein besonderes Nachsehen der Hefte, wie es mit den Aufsatzheften geschieht, ist nicht erforderlich, da der Lehrer ja während des Zeichnens jedes Heft einige Male sieht.

Von der Korrektur ist nicht viel zu sagen. Vor Beginn der Stunde werden die Hände gereinigt, zwei Schüler sehen die im Schulschrank aufbewahrten Bleistifte nach u. s. w.; der Gummi muß stets in Papier eingewickelt sein und darf nicht auf den Tisch, sondern nur auf das betreffende Papier gelegt werden; eine

Schülerin wischt mit einem feuchten Tuche die Tische und Bänke ab. Ein Schmieren, Betrügen und Ähnliches kann nicht vorkommen, denn erstens brauche ich meine Augen und zweitens kenne ich meine Pappenheimer. Soviel als möglich suche ich Fehler zu verhüten, dann brauche ich ja keine zu verbessern. Man spart Zeit und gewöhnt den Schüler an das Richtige, man erhöht auch seine Zeichenfreudigkeit, wenn man ihm zu rechter Zeit eine kurze Warnung giebt, statt nachher Korrektur zu üben und Verbesserung zu fordern. Die Selbstthätigkeit, das Selbstdenken wird dadurch nicht beeinträchtigt, denn das wird jeder Zeichenlehrer gemerkt haben: ist die Warnung, sich vor einem gewissen Fehler in acht zu nehmen, unnötig, so giebt der Zeichner das in irgend einer Weise kund, durch Worte oder Gebärden. War sie nötig, so äußert er in derselben Sprache seinen Dank. Ich habe also nur eine falsche Gedankenrichtung verhütet, und das ist immer löblich. Es kann aber hier wie überall trotz aller Vorsicht dem Lehrer passieren, daß ein Schüler sehr nachlässig arbeitet. Dem gebe ich eine schlagende Aufklärung, und nach Schluß der Schule bleibt er da und vollendet die Zeichnung; natürlich wird das Nötige vorher kurz besprochen. Es kommt aber auch vor, daß einem Schüler irgend ein Teil nicht recht glücken will, und er fängt an, verdrießlich zu werden. Da zeichne ich ihm den Bogen, das Blatt oder was es ist — und der frohe Sinn ist wieder vorhanden. Einer hat ein Blatt breiter gezeichnet, als das andere — eine Wendung des Heftes und er erkennt den Fehler. Das geht bei einer kleinen Schülerzahl wohl an; aber in großen Schulklassen kann der Lehrer nicht gleich dabei sein, deshalb ist es geboten, das Nachmessen zu erlauben, das Nachmessen, nicht das Vormessen. Als etwas Ungehöriges und Lästiges muß ich es aber bezeichnen, wenn der Lehrer von einem zum andern gehend immerfort redet. Und endlich: Kinder, die man für fähig hält, Rosetten zu zeichnen, die dürfen dabei so viele Fehler nicht mehr machen, oder man hat den vorigen Stoff nicht ordentlich behandelt.

In der Weise der beiden letzten Abschnitte: vertiefte Betrachtung und zeichnerische Nachbildung, kommen nun die Rosetten **der zweiten Gruppe** zur Behandlung; nämlich:

1. Anschauung und Besprechung der fertigen, äußeren Form — die Beschreibung;
2. ihre genetische Entwicklung — die Art der Anlegung.
3. Das Zeichnen.

Die beiden ersten Thätigkeiten gehen hier, wie leicht erklärlich, viel rascher von statten, weil die Schüler die vorhin gewonnenen Vorstellungen hier fast nur anzuwenden haben. Es kann in derselben Stunde noch die Zeichnung begonnen und über die Hälfte fertig gebracht werden.

II. Denken.

A. Vergleichung.

Den möglichen Inhalt der mannigfachen Vergleichungen, die nun beginnen, will ich kurz und übersichtlich angeben.

1. Die beiden Arten der Rosetten können miteinander verglichen werden. Um diese Arbeit zu erleichtern, kann der Lehrer schon vorher eine Anzahl schöner Formen beider Art, in Vorlagewerken in genügender Menge enthalten, zweckmäßig placieren und zur gelegentlichen Betrachtung hängen lassen. Das Gemeinsame und Verschiedene wird in der Besprechung hervorgehoben.

2. Besonders wird gezeigt, wie aus einem Grundmuster durch leise und größere Veränderung der Formelemente die verschiedensten Variationen entstehen. Auch dasselbe Muster in verschiedener Farbengebung und in derselben Farbengebung verschiedene Muster.

3. Die Rosetten im Vergleich mit früher gezeichneten quadratischen, stern-, kreuz- und kreisförmigen Ornamenten.

4. Es ist zu veranschaulichen: wie alle unter 3. genannten Formen, so auch die Rosetten als geschlossene und ungeschlossene Flächenverzierungen auftreten können und auf welchen Produkten.

5. Sie werden ebenfalls als einfache und alternierende Reihungen verwendet.

6. Auf was für kunstgewerblichen und anderen Gegenständen sie sich finden; z. B. auf Geweben, auf Gefäßen aus Thon, Porzellan ꝛc.; auf Glaswaren, besonders zu farbigen Fenstern; auf Arbeiten aus Holz, Stein, Metall, Papier u. a.; an Gebäuden; auf Gemälden und Bildern; sogar auf — feinem Backwerke u. s. w.

7. Wie sie hergestellt sind: eingewebt, aufgenäht, aufgedruckt, eingebrannt ohne und mit Glasur, gepreßt, geschnitzt, gegossen, eingraviert, gemalt u. s. w. Kurz: als Gegenstand oder bloß als Verzierung; mit Hilfe der Schablone oder aus freier Hand; flach — vertieft — erhaben.

Ein sehr reicher Stoff. Es wird kein Lehrer die Hilfsmittel so bei der Hand haben, daß er das alles behandeln könnte, denn mit Worten soll derartiges nicht abgethan werden. Das ist auch nicht die Meinung, daß das alles herangezogen werden müßte. Es soll nur gezeigt werden, wie nötig es ist, auf der Stufe der Association wirklich ins volle Leben einzugreifen, denn wo man's packt, da ist es interessant. *Das Gelernte muß auf den Erfahrungskreis des Schülers bezogen, es muß, wie Ziller sagt, der Gebrauch gesichert werden.* Sind auch nur einige Punkte aus dem Angegebenen gut erledigt, so hat man dem Schüler die Augen geöffnet für diese Formen; so wird er anderes, was im Unterricht nicht hat vorgeführt werden können, doch gleich verstehen, wenn es in seinen Gesichtskreis tritt.

Digitized by Google

Wir hatten unsere Blicke in die Weite und Breite auf Mannigfaltiges, auf den Wechsel der Erscheinungen gerichtet; suchen wir nun aber auch die Einheit in dem Vielen, das Gesetzmäßige nachzuweisen. Es würde jetzt das Ästhetische dieser Formen und Farben, also Ebenmäßigkeit, Maßverhältnis und Richtung zu erörtern sein. Nicht durch einen gelehrten Vortrag, der den Schülern alles Selbstdenken erspart, sondern auf Grund klar angeschauter Vorbilder durch eine scheinbar zwanglose, vom Lehrer geschickt geleitete Besprechung.

Von früh an haben wir bei allen Formen das Gesetz der Reihung nachgewiesen; in allen bemerkten wir eine geschlossene Aneinanderfügung gleichgeformter Teile. Entweder wurde immer nur dasselbe Glied gereiht, dann war es eine einfache Reihe; oder es wechselten zwei, drei Glieder regelmäßig ab, wodurch die alternierende Reihe entstand. Dasselbe bemerken wir an den Rosetten. Entweder derselbe Teil ist 4, 5, 6 mal u. s. w. strahlenförmig um den Mittelpunkt angeordnet, oder es wechseln zwei verschiedene Teile in gesetzmäßiger Weise ab. Der Unterschied in der Reihung ist der, daß bei den früheren Reihen, den Längsverzierungen, diese Bewegung eine geradlinige, hier aber wie bei den Kreuz- und Sternformen eine kreisförmige ist. Wir werden später noch andere Bewegungen kennen lernen.

Schöne Ebenmäßigkeit zeigt sich in der gleichen Ausbildung der Hälften, sowohl des Ganzen als auch eines jeden Elementes. Solche Gleichheit haben wir schon angemerkt bei der Beschreibung des menschlichen und tierischen Körpers. Die einzelnen Teile entsprechen einander und stehen sich gerade gegenüber. So auch bei dieser Zierform. Jede Linie durch den Mittelpunkt teilt die Rosette in zwei gleiche Stücke. Vom Centrum breiten sich nach allen Punkten der Peripherie gleiche Teile aus. Jeder einzelne Hauptteil läßt sich durch eine Mittellinie in kongruente Hälften zerlegen.

Das Maßverhältnis oder die proportionale Entfaltung und Gliederung erkennen wir, wenn wir jedes Element der Zierform für sich betrachten. Die Basis eines Strahles, Blattes ꝛc., am Mittelpunkte, ist einfach; sie hält alles zusammen; aber der Strahl läuft in freier Bewegung in einer verzierten Spitze oder in zwei, drei Spitzen aus. Das Zwischenglied, welches Basis und Spitze verbindet, ist nicht überall gleich breit, ist nicht so einfach gehalten wie die Basis, es tritt nicht so augenfällig hervor wie die Spitze.

Die Richtung, als das dritte ästhetische Hauptgesetz, zeigt sich in der strahlenförmigen Bewegung der Teile von oder zum Mittelpunkte.

B. Zusammenfassung.

Wer weiß, daß gegenwärtig in dem deutschen Geschichtsunterrichte und dem gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichte überhaupt und in allen andern Fächern

mehr oder weniger, an dieſer Stelle noch ſo mancherlei zu überlegen iſt, der wird das begreiflich finden, daß ich an dieſer Stelle nicht ſicher bin. Ich weiß noch nicht, *was als Syſtem aufzuſtellen iſt und was nicht*. Vorläufig muß eine ſolche Zuſammenſtellung genügen, welche die hauptſächlichſten Begriffe und Lehren aus dem Behandelten heraushebt. Vielleicht ſo:

1. Welches ſind die Hauptteile der Roſette?
2. Was muß man bei der Umbildung der Roſette beachten?
3. Wozu werden die Roſetten verwendet?
4. Welche Eigenſchaften muß eine ſchöne Roſette zeigen?

III. Anwenden.

Es beginnt nun eine *Wiederholung*, bei der alles Wiſſenswerte, was von den Roſetten erwähnt worden, repetiert wird, das geſamte konkrete und abſtrakte Material. Man wird die Repetition nur ſelten ſo anſtellen, daß man dabei einfach den Gang, den die unterrichtliche Behandlung genommen hat, innehält. Sondern wie es der Stoff ermöglicht, beginnt man die Repetition von einem andern Punkte aus. Bei den Roſetten würde ich von dem Begrifflichen der Form ausgehen, von einem Muſter eine nähere Beſchreibung geben und eine Skizze desſelben entwerfen laſſen, auf die Tafel oder auf ein einzelnes Blatt; dann zu den Vergleichen übergehen, wo die vielfache Verwendung der Roſette zur Sprache kommt; und würde mit der nochmaligen aber kurzen Erörterung der formalen äſthetiſchen Geſetze ſchließen.

Danach ſoll das eigene, mehr *ſelbſtändige Schaffen* ſtattfinden. Es können hier mancherlei Übungen und Aufgaben gemacht werden; daraus muß der Lehrer wählen, was das Bedürfnis ſeiner Klaſſe erheiſcht. Er kann die Geſamtheit vornehmen oder jeden nach ſeiner Individualität gewähren laſſen oder die Schüler gruppenweiſe beſchäftigen — alles zu ſeiner Zeit. Einige Aufgaben werden in der Schule behandelt, andere für zu Hauſe aufgegeben. Dabei iſt auch der Lehrſtoff innerhalb desſelben Faches noch mehr zu verknüpfen; beſonders ſind alle möglichen Konzentrationsfäden herzuſtellen, welche den Zeichenſtoff zu dem Stoffe der andern Lehrfächer in Beziehung ſetzen.

Zur Überſicht dieſer Anwendungsaufgaben diene folgendes:

1. Mitbringen und Vorzeigen noch mehrerer alſo verzierter Gegenſtände; vom Lehrer und auch von den Schülern; ſowohl jetzt wie auch ſpäter.
2. Übungen mit konkreten Gegenſtänden: z. B.
   a) mit Blättern u. a.; beſonders für Knaben.
   b) durch Nähen, Sticken; für Mädchen.
   c) durch Ausſchneiden aus Papier; für alle.

3. Abzeichnen solcher Formen, die man nicht mitbringen kann — also außer der Schulzeit. Ist das Abzeichnen nicht möglich, so mache der Schüler doch eine kurze Angabe darüber.
4. Zeichnerische Darstellung früher oder jetzt behandelter Formen. Jeder zeichnet nach Kraft und Geschick ein oder zwei Muster. Hier braucht keine ausführliche Erklärung gegeben zu werden.
5. Zeichnen selbsterdachter Formen. Vergl. Otto, Pädagogische Zeichenlehre S. 105.
6. Schriftliche Bearbeitung behandelter oder neuer Formen.
7. Zeigen und Besprechen solcher Pflanzen, deren Blüten oder Blattstellungen rosettenartig sind.
8. In der Spielzeit über den Gebrauch des Stereoskopes belehren.
9. Eine rosettenförmige Aufstellung als Spielübung.

Und nun zum Schlusse noch eine Bemerkung.

Geht der Unterricht nicht in ähnlicher Weise in die dem Schüler nahe liegende Lebenspraxis ein, dann ist er zu nichts nütze, ob er Freihandzeichnen oder Stigmographie heißt. Dann lernen die Schüler kaum mehr, als in bequemer Weise das weiße Papier schwärzen, wie die Fachleute gerne sagen. Nebenbei soll diese ganze Lektion zeigen, daß diese Weise des Zeichenunterrichtes den Lehrer vor jener eintönigen Gleichförmigkeit bewahrt, wie sie sich stets da einstellt, wo man von der Linie zur Fläche und zum Körper übergeht, nichts wie Linien, Winkel, Bogen ꝛc. in den verschiedensten Verbindungen und Stellungen darstellen läßt, ohne auf Vorkommen und Verwendung des Gezeichneten, wie es oben angegeben ist, zu achten. Der äußere Verlauf dieses Unterrichts ist ja freilich immer der psychologische Gang, aber was an Formen und Gegenständen zur Besprechung kommt, was an Übungen vorkommt, das ist bei mir so, mein Kollege aber trifft eine andere Auswahl der Formen und Farben; er hat andere Gegenstände zur Veranschaulichung; seine Kinder bringen anderes Vergleichungsmaterial herbei u. s. w. Wie ich diesmal die Rosetten behandelt habe, kann ich es nach zwei Jahren nicht machen; so machte ich es auch nicht, wenn ich in einer städtischen Schule lehrte. Will man aber bloß so zeichnen lassen, wie es die Lehrbücher angeben, so ist es einerlei, ob man in Berlin oder in Leipzig oder in Berg unterrichtet.

Digitized by Google

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Stettin. Alljährlich im September wird hier unter dem Vorsitz des Stadtschulrates eine monatliche Konferenz sämtlicher städtischen Lehrer abgehalten. Die diesjährige Konferenz brachte unter anderem auch eine Besprechung der Dörpfeldschen Schrift „Zwei dringliche Reformen". Die Konferenz erklärte sich mit 180 gegen 3 Stimmen für ein Realleſebuch im Sinne Dörpfelds.

Zur Schulaufsichtsfrage.

Die „Kirchliche Monatsschrift", Organ für die Bestrebungen der positiven Union, herausgegeben von G. Pfeiffer und Jeep, bringt in ihrem dritten Jahrgang (1884) einen längeren Artikel unter der Überschrift: Der geistliche Schulinspektor als Techniker. Verfasser desselben ist Pastor K. H. in Fr., ein früherer Seminarlehrer. Den Hauptinhalt dieser Arbeit bildet die Beantwortung der Frage, wie sich ein Pfarrer die nötige Kenntnis der technischen Seite des Unterrichts verschaffen könne. Zum Eingang behandelt der Verfasser einige Stücke aus der Schulaufsicht, die wir wenigstens im Auszuge den Lesern des Schulblattes nicht vorenthalten wollen.

Nach der Beschreibung einer fünfklassigen, ganz zuchtlosen Schule in der Provinz Sachsen aus der Zeit vor dreißig Jahren, in welcher weder die Lehrer ihr Amt wahrnahmen, noch auch der Schulinspektor jemals erschien, fragt der Schreiber: „Wen trifft nun die größere Schuld, und wer trägt vor Gott die schwerere Verantwortung, die pflichtvergessenen Lehrer, oder der pflichtvergessene Schulinspektor? — — „Wir sind der Meinung, daß wir Diener des Worts als Schulinspektoren Ursache haben, uns gerade im gegenwärtigen Augenblicke auf unsere Pflichten gegen die Jugend nicht nur im allgemeinen zu besinnen, sondern unter anderem auch ganz speciell eine recht gründliche Enquete darüber anzustellen, ob wir uns hinsichtlich der *technischen* Seite der Schulinspektion unserer Aufgabe gewachsen gezeigt haben. Thun wir das nicht, nehmen wir nicht hinfort unseres Schuldirigentenamtes mit ebensoviel Sachkunde wie Treue wahr, ja mustern wir nicht unsere Reihen und veranlassen die, welche zu solchem Dienste einmal nicht tauglich sind, freiwillig zurückzutreten und andern Platz zu machen: so wird die Entwicklung der neuen Zeit — über uns hinwegschreiten, ehe wir es uns versehen, und der Pfarrer als Schulinspektor wird zu einer historischen Reminiscenz werden."

„Auf dem zweiten evangelischen Schulkongresse, wo die Frage der besten gesetzlichen Ordnung der Schulaufsicht einer sehr ernsten Erörterung unterzogen ward, war man allgemein dem geistlichen Schulaufseher — durchaus gewogen. Ging doch die Tendenz der gesamten Verhandlungen auf Erhaltung des evangelischen Geistes in unserer Volksschule. Dennoch fühlte man manchen Rednern aus dem Lehrerstande, welche mit tiefem Ernste und riligiöser Begeisterung dies

Ziel ins Auge faßten, deutlich an, daß sie sich etwas bedrückt fühlten unter einer Aufsicht, welche zuweilen das Fach nicht ausreichend versteht. Bei aller Schonung und Ehrerbietigkeit, mit welcher sie sprachen, klang es doch hier und da leiser zwischen den Worten hindurch, als ob jene Empfindung auch bei dem besten Willen sich nun einmal nicht bannen lasse. Wir haben selten eine so ernste und christlich gemütvolle Konferenzrede vernommen wie des Stuttgarter Institutslehrers Dietrich, der seine Kollegen beschwor, nicht vom Taumelkelch der Welt zu trinken und überhaupt vorsichtig, im Geiste, zu wandeln, weil das Reich des Antichristen vor der Thür stehe. Lieber wolle er, so erklärte er, manches Drückende in der Schulaufsicht ertragen, als auch nur im mindesten an der engen Verbindung von Schule und Kirche rütteln." — „Dennoch konnte derselbe warme Kirchen- und Pfarrerfreund den Seufzer nicht unterdrücken: „„Ja, wenn die geistlichen Schulinspektoren wären, wie sie sein sollten und könnten!"" Und bei anderen — klang es wieder: „„Ja, wenn wir lauter geistliche Schulaufseher hätten, wie den lieben Herrn Referenten (Pfarrer Zilleſſen); aber — aber"" und nun kam der tiefe Seufzer und man hörte, wie schwer es wurde, das große Aber zu unterdrücken. So wird man überall, wenn man das Vertrauen wohlgesinnter, kirchlich warmer Lehrer besitzt, Klagen — recht schüchterne und bescheidene vielleicht, aber doch immer Klagen — über die nach ihrer Meinung oft ungenügende Schulinspektion hören können. Die verständigen unter ihnen haben zwar nach einem eigentlichen „Fachmanne", der ihnen rücksichtslos und eigensinnig etwa seine methodologischen Liebhabereien aufzwänge, durchaus kein Verlangen; aber *ein wenig mehr* Fachmann und ein wenig eifriger in der Schulpflege sollte ihr Pfarrer freilich sein; so wie er jetzt ist, fordert er (wenn sie ehrlich sein sollen) die Kritik und zuweilen wohl gar das Lächeln doch gar zu unwiderstehlich heraus! — Wollen wir alle dergleichen Äußerungen etwa von vornherein für inkompetent erklären oder als sträfliche Anmaßung zurückweisen? Das wäre das Thörichtste, was wir thun könnten."

„Gewiß spielt die allgemeine menschliche Unzufriedenheit mit dem gegebenen Lose dabei eine Hauptrolle; gewiß trübt vielfach der Zeitgeist auch wackern Männern das Urteil; gewiß ist es, wenn zwei Stände, wie jetzt der geistliche und der Lehrerstand, in eine gewisse natürliche Konkurrenz getreten sind, zumal für den in sozialer Beziehung Benachteiligten schwer, gerecht über den andern zu urteilen; gewiß sind endlich manche Lehrerzeitungen — so unermüdlich, den geistlichen Schulinspektor zu karikieren. — Aber bei alledem kann es leider doch nicht geleugnet werden: jene Seufzer haben vielfach recht. Es giebt neben einer großen Zahl sehr tüchtiger und fleißiger leider auch eine große Menge Schulinspektoren, die ihrem Amte keineswegs gewachsen sind, oder die es ungebührlich vernachlässigen; und dieser Übelstand tritt am häufigsten und schreiendsten hervor, wenn es sich um die *rein technische* Seite der Schulaufsicht handelt."

Was der Herr Verfasser nun zur Illustration der letzten Behauptung anführt, wollen wir übergehen, um auch nur den Schein einer Aufreizung fern zu halten. Uns genügt sein Zeugnis über die thatsächlichen Zustände und über das große „Aber", von welchem wenigstens *eine* Seite deutlich aufgewiesen wird. Möchten seine Vorschläge, die eine bessere pädagogische Ausbildung der Geistlichen im Auge haben, und die dabei so sachgemäß sind, in den Kreisen der Kandidaten, Lokal- und Kreisschulinspektoren eine wirkungsvolle Aufnahme finden!

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lehrer-Prüfungsarbeiten und Konferenz-Vorträge. In zwanglosen Heften. Minden, 1884. Verlag von Alfred Hufeland.

Inhalt der erschienenen Hefte: 1. „Nach welchen Grundsätzen ist der Unterricht in der Muttersprache zu erteilen" 2. „Über die Spiele der Kinder." (R. Matz). 3. „Über die Behandlnng des Kirchenliedes in der Mittelschule" (B. Wehmeier). 4. „Der Wandel des Lehrers" (Dr. Gitschmann) und „Die Schule hat die Aufgabe, auch die Denkart und Gesinnung der Jugend zu bilden" (H. Schwochow). 5. „Die sittliche Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts für die heranwachsende Jugend (G. Bergemann) und „Die Phantasie. Ihr Wesen, ihre Wichtigkeit und ihre Ausbildung in der Volksschule" (E. Otto).

Referent findet mehrere dieser Arbeiten, namentlich Nr. 4 u. 5, anregend, wertvoll. Daß auch der Geist, in dem sie verfaßt sind, ein allen christlich-evangelischen Lehrern sympathischer sein müsse, dürfte aus einigen wenigen Proben erhellen. Bezüglich der Bedeutnng des naturgeschichtlichen Unterrichts: „Die weltgeschichtliche Erziehungskraft im deutschen Volke ist keine andere als das Christentum. Verleugnet sie sich in einem Lessing, wenn er in dem Drama, in welchem er das Unwesentliche der Religionsunterschiede zeigen will, doch unbewußt den Juden und den Mohammedaner durch und durch mit solcher Bildung erfüllt, wie sie eben erst durch das Christentum in die Welt gekommen ist? — Endziel der Erziehung ist eine zu allem Guten tüchtige Persönlichkeit nach dem Ideale des Christentums. — Den Endzweck alles Lebens lehrt nicht die Naturgeschichte, sondern die Religion. Mit dem Mangel des christlichen Elements fehlt dem naturgeschichtlichen Unterricht das bedeutendste Element unserer zeitgemäßen Kultur u. deutscher Volksbildnng. Der naturgesch. Unterricht enthält bedeutende Momente sittlicher Bildung; aber an das Ziel sittlicher Erziehung führt er nicht: ihm fehlen die wesentlichen Bildungsmittel zur Ausgestaltung eines christlich-sittlichen Charakters, u. darum gewährt er noch keine Bildung zu wahrer sittlicher Freiheit. — Hinsichtlich der „Phantasie": „Ich wollte, der Teufel holte die Hälfte alles Verstandes in der Welt — meine Quote wollte ich auch hingeben, wiewohl ungern — und wir könnten dafür nur den vierten Teil der Phantasie bekommen, die uns fehlt auf dieser schönen Erde. Aber er wird sich wohl hüten; denn er weiß, daß sein Reich dann schlecht bestehen würde" (nach Schleiermacher). — Hinsichts des „Kirchenliedes": „Sämtliche in der Schule zu behandelnden Lieder müssen so gewählt werden, daß an ihnen das Charakteristische der resp. Perioden erkannt werden kann; aus den Liedern der ersten Periode muß also das Eigentümliche der Bekenntnislieder, aus denjenigen der zweiten Periode das Eigentümliche der Zeugnislieder ersichtlich sein. Dadnrch wird zugleich — da die skizzierten fünf Perioden mit den Hauptperioden der Kirchengeschichte zusammenfallen —, der Unterricht in der Kirchengeschichte, wie es auch Zahn will, wesentlich ergänzt und unterstützt."

Ob aber eine derartige Sammlung wirkliches Bedürfnis, ist um so mehr fraglich, als sämtliche bessere pädagogische Zeitschriften Aufsätze, wie die vorliegenden, wohl in jedem Jahrgange bringen.

Digitized by Google

Evangelisches Schulblatt.

Februar 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Scheingründe der Gegner des Realleſebuchs.

Eine kritiſche Beleuchtung des von Herrn Hauptlehrer Greßler in Barmen veröffentlichten Vortrags über „die Realleſebuchfrage“

von Kahnmeyer und Schulze.

(Schluß.)

Wir kommen nun zu dem eigentlichen Kern der Sache. Da wird alſo wieder ähnlich wie ſchon S. 15 die Behauptung aufgeſtellt, als ſollten die 200 Monographien „ſo lange nach- und eingeleſen werden, bis ſie geiſtiges Eigentum der Kinder“ geworden ſeien. Eine ſolche Behauptung iſt allerdings ein ganz geeignetes Mittel, ſchwankende und befangene Gemüter gegen ein Realleſebuch einzunehmen, indem ſie die Vorſtellung zu erwecken ſucht, als beſtehe das Einprägen im Anſchluß an ein Realleſebuch nur im Ein- und Nachleſen, und als ſei ein Herz und Gemüt tötendes Auswendiglernen die notwendige Folge der Benutzung des Realleſebuchs. Für ruhig denkende Leſer iſt aber eine ſolche Vorſtellung doch zu phantaſiereich — um nicht zu ſagen — zu abſurd. Wir proteſtieren hiermit nochmals gegen derartige unmotivierte Anſchuldigungen und bedauern, daß die fr. Broſchüre Auffaſſungen zu verbreiten ſucht, deren Grundloſigkeit ſich auf jeder Seite in Dörpfelds Schriften hätte auffinden laſſen.

Wenn in der Broſchüre nun ferner (S. 32) geſagt wird, daß für Religion, Deutſch und Rechnen täglich 1—1 ½ Stunde für häusliche Aufgaben in Anſpruch genommen werden müßten, ſo ſind wir der Anſicht, daß dieſes Zeitmaß zu hoch gegriffen iſt, da ja doch auch in dieſen Fächern die häuslichen Arbeiten durch den Unterricht ganz weſentlich erleichtert und vermindert werden ſollen. Wir kommen hier ſchon mit viel weniger Zeit aus. Es iſt uns aber nicht klar, nach welchem pädagogiſchen Grundſatze, nach welcher pſychologiſchen Regel man für jene Fächer täglich 1—1 ½ Stunde zu häuslichen Arbeiten beanſpruchen darf, für die Realien aber nicht eine Minute. Sind denn die Realien jenen Fächern gegenüber ſo ungeheuer minderwertig, daß man ſie ſo gar ſtiefmütterlich behandeln zu dürfen glaubt? Oder bedürfen etwa die in den Realien gewonnenen Vorſtellungen von einer Stunde zur andern weniger eines Auffriſchungsmittels? Vermag das Gedächtnis z. B. in Geographie mehr zu leiſten als in Geſchichte?*)

*) Soviel uns bekannt geworden, hat ſich keine der in jüngſter Zeit abgehaltenen Lehrerkonferenzen auf den Greßlerſchen Standpunkt geſtellt: den Realunterricht ohne

Wir glauben kaum. Dann aber müssen wir fordern, daß die häuslichen Aufgaben auf die einzelnen Fächer in richtigem Verhältnis verteilt werden, und das läßt sich schon bewerkstelligen, wenn von den 1—1½ Stunden der täglichen Arbeitszeit etwa ¼ Stunde auf die Realien verwandt wird. Die Realien aber dabei ganz unberücksichtigt zu lassen, ist nach unserm Dafürhalten ein Mißverhältnis.

Völlig inkonsequent aber ist es, wenn S. 23 der Broschüre der Gebrauch eines biblischen Historienbuchs gerade mit der erdrückenden Stoffmasse motiviert erscheint, während im Realunterrichte der erdrückenden Stoffmasse wegen das Realleſebuch verbannt wird, ja, das Realleſebuch soll hier „das Hinterpförtchen" sein, durch welches „der von Dörpfeld so wirksam bekämpfte didaktische Materialismus" wieder seinen Einzug halten kann. Das verstehe, wer will. Ebenso unverständlich und der harmonischen Ausgestaltung des Unterrichtsplanes widersprechend ist es, wenn man die Geschichte bei den häuslichen Arbeiten einseitig bevorzugen will, während man die Geographie und Naturkunde stiefmütterlich beiseite schiebt.

Die Gründe, welche S. 23 der Broschüre für die Verwerflichkeit der häuslichen Repetition der Realien nach einem Schülerbuche im Gegensatz zu der in den humanistischen Fächern angeführt werden, sind nicht richtig. Es heißt dort:

> „Denn während wir in den sogenannten humanistischen Fächern, der biblischen Geschichte, der Geschichte ꝛc., auf den Geist der Schüler auf dem Wege der innern Anschauung einzuwirken suchen, hat der Realunterricht im engern Sinne die Aufgabe, im Wege der äußern, rein sinnlichen Anschauung und Veranschaulichung von Naturobjekten die Geisteskultur zu vermitteln und zu fördern." „Wollte man hier ganz analog und pädagogisch korrekt verfahren, so müßte man, falls man auf häusliche Arbeit nicht glaubt verzichten zu dürfen, den Schülern zu einer nochmaligen selbstthätigen Untersuchung und völlig freien Bearbeitung des Naturobjekts Gelegenheit geben."

Diese Beweisführung ist vollständig verfehlt. Denn in außerordentlich vielen Fällen ist es gar nicht möglich, in der Geographie und selbst in der Naturgeschichte „im Wege der rein sinnlichen Anschauung und Veranschaulichung" allen für die Schüler notwendigen Stoff zum Verständnis zu bringen, wenigstens stehen hier der Geographie und der Naturgeschichte absolut keine andern Anschauungsmittel zur Disposition als den humanistischen Fächern (biblische Geschichte und Geschichte) — nämlich die Abbildungen. Soll nun aber z. B. das Kind bei der Durchnahme des Elefanten sich begnügen mit dem Wort des Lehrers und der bloßen Abbildung, warum genügen denn bei der Durchnahme Friedrichs II. nicht auch das Wort des Lehrers und die hierher gehörigen Abbildungen? Wozu denn nun gerade hier ein Schülerbuch? Und selbst in den Fällen, wo das Kind den

---

jedes Hilfsbuch erteilen zu wollen. Selbst die Lehrerversammlung zu Haspe hat Herr Gr. nicht für seine Ansicht gewinnen können; denn dieselbe hat zu allgemeiner Verwunderung für — Leitfäden gestimmt.

Gegenſtand in natura vor ſich hat, muß Herr Gr., will er konſequent ſein, ebenſo gut ein Schülerbuch verlangen wie in der Geſchichte. Es iſt ja bekannt, daß Zoologie, Botanik und Mineralogie noch aus etwas anderem beſtehen als aus der bloßen Beſchreibung der Naturkörper, und doch iſt es dieſe nur, die das Kind von dem Naturkörper ableſen kann. Aber wie ſoll es denn z. B. die Lebensweiſe des Wolfs, des Fuchſes, des Walfiſches, die Pflege der Obſtbäume, die Gewinnung des Goldes, der Steinkohle ꝛc. von dem Gegenſtande in natura ableſen und dem Gedächtnis einprägen? Stehen uns hier andre Mittel zu Gebote als die innere Anſchauung, durch welche wir in der Geſchichte auf den Geiſt der Kinder einzuwirken ſuchten? Ebenſo verhält es ſich mit der Geographie.

Es ergiebt ſich alſo: Entweder iſt die oben citierte Deduktion der Broſchür falſch, oder aber, ſie ſetzt eine reine Nomenklaturgeographie ſowie einen naturgeſchichtlichen Unterricht voraus, der ſich der Hauptſache nach aus einer bloßen Beſchreibung zuſammenſetzt.

Gegen einen derartigen Unterricht macht aber die moderne Pädagogik jetzt mit Recht Front, weil ſie eingeſehen hat, daß dies der Nagel zum Sarge des Realunterrichts in der Volksſchule iſt. Wir brauchen hier nur zu erinnern an die ewigen Wurzelfaſern und -zaſern, an die Tortur mit den unerläßlichen fünf bis ſechs Staubfäden, Stempeln, Blütenblättern, Kelchzipfeln ꝛc., an die Zahl der Zähne bei allen möglichen Tieren, an das Gebiß des Seehundes (deſſen Kenntnis Herr Dittes in Wien auch heute noch von unſern Volksſchülern verlangt, und deſſen Fehlen in unſerm anſchaulich-ausführlichem Realienbuche er tadelt), an die Zahl der Zehen und womöglich auch die Zahl der Kopf- und Halsſchuppen bei den Eidechſen ꝛc. — wir brauchen, wie geſagt, nur daran zu erinnern, und jedem Lehrer tritt die entſetzliche Langeweile ſolcher Stunden, in denen die Kinder mit derartigen Details vom Glockenſchlage bis zum Glockenſchlage gemartert werden, in denen ſie alles Mögliche hören, nur das nicht, was ſie intereſſiert, mit all ihren Schrecken vor die Seele.*)

*) Eine andre Frage iſt: Können Beſchreibungen (einſchließlich der hierher gehörigen Partien aus der Phyſik) überhaupt, ohne daß die Kinder dadurch Schaden leiden, in einem Buche nachgeleſen werden, wenn ſie vorher auf anſchaulichem Wege zum Verſtändnis gebracht ſind, reſp. ſind derartige Repetitionen nach einem Buche den Kindern von Nutzen? Wir waren bei Abfaſſuug der erſten Auflage unſers Buchs ſelbſt noch ſchwankend, ob man nicht beſſer thäte, die Beſchreibungen aus der Naturgeſchichte einfach wegzulaſſen. Lange, zu ſchablonenhafte Beſchreibungen ſind jedenfalls als Leſeſtoff für die Kinder ungeeignet, weil ſie beim Leſen ermüden, wie wir ſchon in der Vorrede zur erſten Auflage unſers „anſchaulich-ausführlichen Realienbuchs“ betont haben. Anders iſt es jedoch mit kurzgefaßten Beſchreibungen, welche der nötigen Abwechſelung nicht entbehren. Solche hatten wir zum Teil auch ſchon der erſten Auflage unſers Buches beigegeben, wenn auch mit großer Einſchränkung. Nachdem uns aber dann von

Ebenso gewiß, wie es ein großer Fehler wäre, wenn der Lehrer auf die durch Anschauung zu gewinnende Beschreibung einer Pflanze, auf das Merken der durch die Karte zu ermittelnden Lage der Gebirge, des Laufes der Flüsse ꝛc. ganz verzichten wollte, ebenso gewiß wäre es ein großer Fehler, wollte der Lehrer sich auf diese Äußerlichkeiten in seinem Unterrichte beschränken. Er darf sich nicht damit begnügen, das Erkenntnisvermögen seiner Schüler durch äußerliches Anschauen bereichert zu haben, sondern es muß ihm auch darauf ankommen, das Gemüt der Schüler durch seinen Unterricht zu befruchten. „Und das geschieht in der Geographie dadurch, daß er lebhafte Schilderungen über die zu behandelnden Länder, ihre Pflanzen- und Tierwelt, sowie ihre Bewohner nach Charakter, Sitten, Lebensweise, Gebräuchen ꝛc. seinem Unterrichte einverleibt, denn für die Jugend bleibt auch in der Geographie der Mensch das eigentliche Studium." (Vergl. Rh. Blätter Jahrg. 1883, Heft IV.) „Auch die Naturgeschichte wird nicht minder das Gemüt des Kindes fesseln, wenn sie die Lübensche Methode des Zählens und Vergleichens, der nüchternen Betrachtung nach der Schablone aufgeben wollte und statt dessen lebhafte Beschreibungen der Naturobjekte in ihrer Beziehung zur Menschheit darbieten würde." (Ebendaselbst.) Es muß, wie es in Kehrs Geschichte der Pädagogik heißt, die Naturbeschreibung wieder zu dem werden, was ihr Name sagt, zur Naturgeschichte, und statt die Schüler jahrelang in derselben Weise mit den äußern Kennzeichen und Formverhältnissen, mit einer trockenen, oft schon durch ihre Sprache abstoßenden Terminologie zu martern, gilt es, sie mit dem Leben in der Natur bekannt zu machen. (Kehr, Methodik Bd. I.) Einen derartigen geographischen und naturgeschichtlichen Unterricht vorausgesetzt, wird jedermann zugeben müssen, daß die äußere Anschauung zu dem erstrebten Ziele allein nicht führt, sondern daß der Lehrer oftmals gezwungen sein wird, durch sein Wort auf dem Wege der innern Anschauung das Fehlende zu ergänzen. Wie sollen aber die Kinder diesen Lehrstoff wiederholen, wenn ihnen dazu nicht ein Buch in die Hände gegeben wird? Wir vermögen nicht einzusehen, warum man z. B. den Kindern in der Geschichte „Die Schlacht bei Leipzig" zum Wiederholen aufgeben, in der Geographie aber die Wiederholung z. B. dem

vielen gewichtigen Seiten der Wunsch ausgesprochen wurde, diese Beschreibungen noch etwas zu vervollständigen resp. zu ergänzen, entschlossen wir uns, diesem Wunsche nachzukommen, einerseits, weil derjenige Lehrer, der sie nicht benutzen will, sie ohne große Unbequemlichkeit fortlassen kann, andrerseits aber auch, weil schließlich doch die Überzeugung in uns siegte, daß es keinen Schaden bringen kann, wenn die Kinder das, was sie auf dem Wege der äußern Anschauung ganz und voll begriffen haben, nun auch auf dem Wege rein innerer Anschauung repetieren; im Gegenteil, es liegt hierin ein Nutzen für die Kinder, da diese Übung eine neue Schulung des Geistes involviert, insofern sie ihre konkreten Vorstellungen einem ihnen zwar nicht gänzlich unbekannten, aber doch immerhin etwas anderem Wortterte unterlegen müssen, als wie sie ihn buchstäblich im Unterrichte gewonnen haben.

„Leben in den Alpen“ nicht geſtatten, ja, ſogar für ſchädlich halten will; warum es nicht zweckmäßig ſein ſollte, wenn die Kinder in der Naturgeſchichte ſich die Beſchreibung des Bären, ſeine Lebensweiſe, ſeinen Fang u. ſ. w. aus einem Buche nachleſen ſollten!

Es kommt eben ſehr darauf an, welches Ziel man bei ſeinem Unterrichte vor Augen hat. Wer ſich z. B. beim Bären mit der „plumpen Geſtalt“, dem dichten Pelze, der Geſtalt des Kopfes, der Ohren, der Schnauze, der Fußſohlen, Krallen und dem Stummelſchwanze begnügt, dem mag ja ein Wiederholungsbuch für die Schüler ſehr wohl entbehrlich ſein. Wer aber bei ſeinem Unterrichte ebenſo ſehr an das Gemüt wie an das Erkenntnisvermögen appelliert, dem iſt ein Wiederholungsbuch ſicherlich ſehr erwünſcht.

Somit fällt auch der Grund, welcher für die einſeitige Bevorzugung der Geſchichte bei der häuslichen Arbeit den Realien gegenüber geltend gemacht wird, fort, der in der einſeitigen und verkehrten Auffaſſung beſteht, als würde die Erkenntnis in der Geographie und Naturgeſchichte *nur* auf dem Wege rein äußerlicher Anſchauung vermittelt.

Jede unberechtigte Bevorzugung einer Schuldisciplin bei der häuslichen Arbeit aber muß eine Störung in der harmoniſchen Ausbildung des Kindes bewirken. Darum auch fordern wir: 1. Einſchränkung des Stoffes auf allen Gebieten, wo er nicht ſchulgerecht verarbeitet werden kann, 2. aber auch: wohlberechnete und der Bedeutung der einzelnen Lektionen entſprechende Verteilung der häuslichen Aufgaben.

Hiermit glauben wir, auch die Haltloſigkeit der Theſe IV b dargethan zu haben.

V.

Wir kommen nun zur Schlußtheſe. Sie lautet:

„Die weſentlichſten Bedingungen zu einer allſeitigen Hebung des Realunterrichts ſind:

a) Beſchaffung reſp. Ergänzung und Vervollkommnung eines Lehrmittelapparats, der genau den realen Bedürfniſſen jeder einzelnen Volksſchule angepaßt iſt.

b) Allgemeine vielſeitige und energiſche Weiterbildung der Lehrer auf dem Gebiete des realen Wiſſens auf Grund populär-wiſſenſchaftlicher Werke.“

Wir haben hierzu weiter nichts zu ſagen, als daß wir noch eine Theſe c hinzuſetzen wollen. Sie lautet:

c) „Benutzung eines Realleſebuches, welches ſowohl in ſtofflicher als auch in ſprachlicher Beziehung nach geſunden pädagogiſchen Grundſätzen gearbeitet iſt.“

VI.

Nachdem wir die Haltloſigkeit der in der Greßlerſchen Broſchüre aufgeſtellten Theſen nachgewieſen haben, erübrigt uns der Vollſtändigkeit wegen noch, die Einwendungen zu entkräften, welche gegen die Dörpfeldſchen Argumente für Einführung eines ſelbſtändigen Lehrbuchs auf dem Gebiete des Realunterrichts in der qu. Broſchüre vorgebracht werden. Die wichtigſten derſelben ſind folgende:

1. S. 21 wird die Dörpfeldsche Behauptung: „weil im Religionsunterrichte und den übrigen Hauptfächern ein selbständiges Lernbuch gebraucht wird, so ist ein solches auch für den Realunterricht nötig," angegriffen.

Es heißt dort: „Herr D. hätte nur dann recht mit seinem nur auf Analogie gestützten Schlusse, wenn er mir die beiden Fragen wissenschaftlich begründen und bejahen könnte: 1. Giebt es einen zwingenden innern pädagogischen Grund für Einführung eines Lesebuchs auf dem Gebiete des Religionsunterrichts? und wenn ja, ist 2. das verwandtschaftliche Verhältnis zwischen dem Religions- und dem Realunterrichte ein so enges und inniges, daß das, was von dem einen Gebiete gilt, auch notwendig von dem andern gelten muß?!"

Was sollen derartige Tüfteleien? Die Sache ist doch höchst einfach. Einen zwingenden innern pädagogischen Grund giebt es überhaupt nur für die Fibel und das belletristische Lesebuch (abgesehen von Schreibbuch, resp. Tafel und Zeichenbuch). Denn es ist eben unmöglich, daß ein Kind ohne Fibel und Lesebuch lesen lernen kann.

Für die übrigen Lernbücher aber — also für ein Rechenbuch, für ein Orthographieheft, für die Wortbildungslehre und Grammatik, für einen Geschichtsleitfaden, für ein bibl. Historienbuch — alles Bücher, die Herr Gr. für wünschenswert hält — liegt durchaus kein innerer zwingender Grund vor. Denn alle diese Gegenstände lassen sich sehr wohl in der Schule lehren, ohne daß die Schüler dazu ein Buch in Händen haben. Thatsächlich geschieht ja das auch in einzelnen Schulen: Beweis genug, daß ein innerer zwingender Grund für die Einführung der genannten Lehrbücher nicht vorhanden ist.

Warum aber wünscht Herr Gr. jene oben citierten Bücher dennoch für die Hand der Kinder? Doch wohl, weil er sich für seinen Unterricht Nutzen davon verspricht. Und ganz aus demselben Grunde verlangt Dörpfeld ein Realleſebuch. Seine Schlußfolgerung ist vollständig richtig. Er legt zunächst (in seiner Broschüre „Zwei dringliche Ref.") Gewicht darauf, daß der Realunterricht ein selbständiger werde, d. h. daß er zu den übrigen Hauptfächern nicht mehr eine subordinierte, sondern eine koordinierte Stellung einnehme. Halten wir nun — so schließt Dörpfeld folgerichtig — in den übrigen Hauptfächern ein Schülerbuch als Hilfsmittel für erforderlich, so geschieht dem Realunterrichte unrecht, wenn wir ihm diese Hilfe verweigern.*)

Denn in Religion sowohl wie in den übrigen Lehrfächern verlangen wir ein selbständiges Lehrbuch teils, weil wir das Gedächtnis der Schüler unterstützen, teils, weil wir dem Kinde die häuslichen Aufgaben erleichtern wollen. Aus ganz

*) Dörpfeld sagt „Zwei dringliche Ref." S. 5: „Bei allen übrigen selbständigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort durch ein Buch unterstützt werden *kann*, hat man bekanntlich von jeher ein solches Hülfsbuch gebraucht." „Kann nun in diesen Fächern ein besonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, so muß dies auch bei den Realien der Fall sein."

denſelben Gründen — abgeſehen von der ſprachlichen Förderung — ſchließt Dörpfeld, erſcheint auch die Einführung eines Realleſebuchs wünſchenswert.

Jedenfalls iſt Dörpfeld in ſeinen Forderungen konſequenter als Herr Gr., der zwar für die Geſchichte ein Schülerbuch gutheißt, der Geographie und Naturkunde aber dieſes Hülfsmittel aus nichtigen Gründen verweigert. Denn daß es auch in letzteren Fächern viele Partien giebt, die ſich ebenſo wie die Geſchichte nur auf dem Wege rein innerer Anſchauung (und darum am beſten durch ein Realleſebuch) wiederholen laſſen, haben wir ſchon bei Beſprechung der Theſe IVb ausführlich nachgewieſen. Wenn aber Herr Gr. S. 22 ſeiner Broſchüre triumphierend ausruft: „Auf der Konferenz zu Bohwinkel iſt mir Dörpfeld die Antwort auf dieſe beiden Fragen ſchuldig geblieben," ſo können wir uns nicht denken, daß der bekannte rheiniſche Schulmann nicht gewußt habe, wie er ſeine Theſen in ſeiner epochemachenden Broſchüre „Zwei dringliche Reformen" begründen ſolle. Warum Dörpfeld geſchwiegen, wiſſen wir nicht. Vielleicht giebt er die Antwort noch nachträglich, falls ſein Geſundheitszuſtand es ihm erlaubt, oder aber, er zieht es vor, derartige Tüfteleien mit Kopfſchütteln zu übergehen. Jedenfalls ſteht ſeine Behauptung nicht auf „thönernen" Füßen, wie Herr Gr. meint, ſondern auf recht „eiſernen". Sie wird nicht „beim erſten Anſtoße zuſammenbrechen", ſondern ſelbſt vor dem Sturmlaufen ſeiner erbittertſten Gegner das Feld behaupten.

2. Herr Dörpfeld führt u. a. Gründen für die Einführung eines Realleſebuchs auch den an, daß durch dasſelbe die auf vielen Seiten konſtatierte mangelhafte Leſefertigkeit der Schüler beſeitigt werden könne. Dieſen Grund will Herr Gr. aber nicht gelten laſſen. Vielmehr ſollen unſere Schüler die den Bedürfniſſen des praktiſchen Lebens vollauf genügende Leſefertigkeit gewinnen, wenn nur die Methode des Leſeunterrichts im allgemeinen als eine rationelle, den Anforderungen der modernen Pädagogik entſprechende bezeichnet werden kann.

Nun, wir ſetzen auch eine richtige Methodik des Leſeunterrichts voraus, gleichviel ob mit oder ohne Realleſebuch, aber zu der Überzeugung ſind wir doch gelangt, daß hinſichtlich der Leſefertigkeit unſere Schüler noch immer ein Plus gebrauchen können. Wenn die Schüler auch im Leſebuche einigermaßen geläufig leſen, ſo folgt daraus noch nicht, daß ſie auch jedes andere volkstümliche Buch zu leſen imſtande ſind. Man mache nur einmal den Verſuch mit einem fremden Buche, und man wird ſtaunen über die geringe Leſefertigkeit der Schüler. Man ſollte daher meinen, jeder Lehrer müßte erfreut ſein, daß ſich ihm durch das Realleſebuch ein Mittel darböte, die Leſefertigkeit der Schüler ohne Zeitverluſt noch bedeutend zu erhöhen. Denn je mehr die Kinder leſen, und je mannigfaltiger der Leſeſtoff iſt — deſto ſicherer werden — immer die richtige Methode vorausgeſetzt — doch die Kinder leſen lernen. Herr Gr. erkennt ja in ſeiner Broſchüre auch ſelbſt an, daß in dieſer oder jener Schule im Leſen manches zu wünſchen

übrig bleibe. Warum verschmäht er denn aber das ihm zur Verfügung stehende Mittel, das Realleſebuch, ſolchen Übelſtänden abzuhelfen? Wenn in ſeiner Broſchüre vorgeſchlagen wird, die Leſefertigkeit durch Leſen des Selbſtgeſchriebenen zu fördern, ſo iſt ja dies Mittel bisher wohl nirgends verabſäumt worden, und doch klagt man allgemein über Mangel an Leſefertigkeit. Außerdem aber iſt dieſes Mittel zur Abhülfe des Übelſtandes gerade ſo wenig ausreichend wie eine Handvoll Erde zum Abdämmen eines Fluſſes.

Wir meinen, die Behauptung Dörpfelds, daß durch Benutzung eines Realleſebuchs die Leſefertigkeit der Schüler weſentlich gefördert werde, ſei ebenſo ſelbſtverſtändlich wie diejenige, daß unſere Schüler dieſer Förderung bedürfen.

3. Dörpfeld hat das Realleſebuch als ein Mittel „zur Verzäunung der durch Schulverſäumniſſe im Wiſſen der Schüler etwa entſtandenen Lücken" bezeichnet. Herr Gr. beſtreitet, daß das Realleſebuch dieſen Dienſt zu leiſten imſtande ſei, und zwar, „weil das Kind einen Naturgegenſtand oder eine Naturerſcheinung ohne jedwede Beihülfe, ohne allſeitige und lebendige Veranſchaulichung" nicht klar aufzufaſſen vermöge. Dagegen läßt ſich nichts einwenden. Aber wie will nun Herr Gr. obige Lücke verzäunen? Antwort: „Unter direkter Beihilfe des Lehrers und zwar bei Gelegenheit der öfteren, ſorgfältigen und ausführlichen Repetitionen." „Da werden die einzelnen Naturobjekte noch einmal den Schülern vor Augen geführt, allſeitig und aufmerkſam angeſchaut, nach den verſchiedenſten Seiten betrachtet und beſprochen; da wird ſchließlich das Unterrichtsergebnis wieder in logiſcher Ordnung und in ſprachlich-korrekter Form zuſammengefaßt ꝛc." Das heißt alſo nichts anderes, als den ganzen Unterricht von A bis Z noch einmal durchmachen. Wir bekennen uns auch zu dem Grundſatze: repetitio est mater studiorum. Aber alles hat ſeine Grenzen. Sollen die Naturobjekte bei der Repetition am Schluſſe einer größern Gruppe — ja, auch nur bei der Wiederholung des zuletzt behandelten Penſums in der nächſten Unterrichtsſtunde — in derſelben Ausführlichkeit noch einmal behandelt werden wie bei der erſten unterrichtlichen Behandlung, dann iſt das zum Teil geradezu Zeitverſchwendung, wenn anders der erſte Unterricht ſeine Schuldigkeit gethan hat. Wir denken uns die Repetition in der Schule doch etwas anders, nämlich ſo: die Partien, welche die Kinder bereits beherrſchen, hat der Lehrer ſchneller zu übergehen, dagegen muß er bei den Partien, bei denen es „hapert", ſo lange verweilen, bis auch ſie von den Kindern klar erkannt und beherrſcht werden. Die Repetition iſt, wenn ſie richtig und ohne die Kinder zu langweilen ausgeführt werden ſoll, eine Kunſt. Der Lehrer muß hier ein feines Verſtändnis fürs „Können" und „Nichtkönnen" haben und ſchnell überblicken, wo die Kinder ſicher ſind und wo nicht. Verſteht er das nicht, ſetzt er in der von Herrn Gr. gewollten Weitſchweifigkeit den ganzen Unterrichtsapparat in Bewegung, dann wird die Repetition ſchwerfällig, langweilig und raubt unnütz die koſtbare Zeit.

Nach unſerer Meinung kann es der Lehrer nicht verantworten, wenn er in dieſer Weiſe die ganze Klaſſe um ein bis zwei nachläſſiger oder kranker Schüler willen im Fortſchreiten aufhält. Wir ſtimmen daher Dörpfeld vollſtändig bei, wenn er behauptet, daß durch das Realleſebuch manches Verſäumte ſich wieder gut machen laſſe — nicht alles, nein, ſonſt könnte man ja des Unterrichts überhaupt entbehren. Einige Hilfe aber iſt immer beſſer als gar keine, und einige Hilfe gewährt ohne Frage das Realleſebuch. So wird doch niemand beſtreiten wollen, daß gefördertere Kinder in Geſchichte das in ihrer Abweſenheit behandelte Penſum leicht nachleſen und im großen und ganzen bei leichter Darſtellung auch verſtehen können. Ganz dasſelbe gilt bei allen geographiſchen Schilderungen, ſoweit es ſich um Lebensweiſe, Sitten und Gebräuche der Völker ꝛc. handelt, ſowie auch von der Lebensbeſchreibung der Tiere ꝛc.

Verſchmähen wir aber dieſes ſich darbietende Hilfsmittel, reſp. die Privatthätigkeit des Kindes zur Verzäunung der durch Schulverſäumnis entſtandenen Lücken, ſo bezahlt entweder die gelangweilte Klaſſe die Koſten, oder das Kind vermag überhaupt ſeine Lücken nicht auszufüllen. Es muß jedem einleuchten, daß bei geſchickt angelegter Repetition und bei geſchickter Verwendung des Realleſebuchs das Gleichgewicht und der harmoniſche Fortſchritt der Klaſſe weniger geſtört wird als durch das Verfahren des Herrn Gr., und daß Dörpfeld vollkommen recht hat, wenn er als Argument für die Einführung eines Realleſebuchs auch den Dienſt desſelben hervorhebt, den es „zur Verzäunung der durch Schulverſäumniſſe entſtandenen Lücken zu leiſten vermag.“ Mit welchem Recht alſo Herr Gr. über dieſes Dörpfeldſche Argument das vorſchnelle Urteil fällen kann, „ihm ſei die innere Hohlheit an die Stirn geſchrieben,“ darüber mögen die Leſer nun ſelbſt urteilen.

4. Herr Gr. behauptet ferner, daß das Dörpfeldſche Argument: „Das Realleſebuch ſei ein geeignetes Mittel zur Repetition der abſolvierten Unterrichtsſtoffe“ ebenfalls hinfällig ſei. Und welchen Grund führt Herr Gr. für ſeine Behauptung an? Er ſagt: Weil die materiellen Unterrichtsergebniſſe, zu welchen der Lehrer gelangt ſei, ſowohl hinſichtlich der Form als des Inhalts *weſentlich* von der betreffenden Realleſebuchmonographie abweichen und ſo das Bild der unterrichtlich behandelten Stoffmaſſe nur getrübt werden könne.

Womit will denn Herr Gr. nach dieſen Worten ein Verfahren rechtfertigen, bei welchem aus einem Geſchichtsleitfaden wiederholt wird? Fürchtet er denn da nicht, daß durch denſelben das Endergebnis des Unterrichts „getrübt“ werden kann? Stimmen denn hier Inhalt und Form zwiſchen Buch und Endergebnis des Unterrichts ſo genau überein, daß ſich hier jener vermeintliche Nachteil nicht einſtellen kann? Wenn „ja“, dann beneiden wir den Lehrer um dieſes „Endergebnis“ nicht. Wir wiſſen zwar nicht, welchem Leitfaden Herr Gr. in der Geſchichte den Vorzug giebt; aber es liegt gerade einer — und noch lange nicht der

schlechteste seiner Art — vor uns, in dem z. B. der ganze siebenjährige Krieg auf 34 Druckreihen zusammengedrängt ist. Daß Herr Gr. ein solches Konglomerat von Zahlen und Namen als das „Endergebnis", als das allein Wissenswerte bezeichnen sollte, dürfen wir doch nicht annehmen. Wenn er aber meint, zur Wiederholung sei ein solches fleischloses Knochengerippe allein geeignet, so beruht seine Ansicht auf einer gänzlichen Verkennung der Kindesnatur.

So gewiß der kindliche Geist im Unterrichte harte Kieselsteine nicht vertragen kann, so gewiß verlangt er auch bei der Repetition nach Fleisch und nahrhaftem Zugemüse. Enthält aber das von Herrn Gr. gutgeheißene Schülerbuch in der Geschichte noch etwas mehr als trockene Zahlen und Namen, so wird — falls der Unterricht sich freier gestaltet hat — auch hier das Endergebnis mit dem Buche nicht genau übereinstimmen, also auch — im Sinne des Herrn Gr. wenigstens — eine Trübung des im Unterrichte gewonnenen Bildes stattfinden müssen. Das ist klar. Wir müssen aber die Sache noch etwas genauer untersuchen. Wir nehmen an, Herr Gr. wählt — damit er nicht mit sich selbst und mit seiner ausgesprochenen Ansicht in Konflikt gerate — einen Geschichtsleitfaden, der nichts weiter als die Überschrift und einige Stichwörter bringt, also z. B. aus dem siebenjährigen Kriege 1757:

> Schlacht bei Prag (Schwerin fällt); Kollin (Niederlage Friedrichs II.), Roßbach (Friedrich erringt einen glänzenden Sieg über die Franzosen; Seydlitz); Leuthen (Friedrich besiegt die Östreicher, Karl von Lothringen); oder in zusammenhängenden Sätzen: „Eben so glücklich waren die Preußen im folgenden Jahre 1758: Der Herzog Ferdinand von Braunschweig, Feldherr des englisch-hannoverschen Heeres, siegte über die Franzosen bei Crefeld, und die Russen wurden bei Zorndorf (unweit Küstrin) von Friedrich selbst gründlich geschlagen: 19000 Russen und 10000 Preußen waren gefallen!" ꝛc.

Wenn man meint, durch derartige Reproduktionsmittel würde das Kind in den Stand gesetzt, den Stoff auch nur einer Stunde — geschweige denn eines längeren Zeitabschnittes — zu wiederholen, so überschätzt man eben das Reproduktionsvermögen der Kinder. Frage man sich doch nur einmal selbst, ob beim Lesen solcher Sätze die einzelnen Details sofort wieder klar vor die Seele treten. Sicherlich nicht. Wenn das aber bei einem Erwachsenen, beim Lehrer selbst nicht einmal der Fall ist, wie will man denn das von den Kindern verlangen!

Für unsere Schüler aber sind die Details häufig viel wertvoller, als die sogen. Hauptsachen. Denn es hat doch für unsere Volksschüler wirklich nur wenig Wert, wenn sie z. B. die Schlachten der Befreiungskriege nacheinander aufzählen lernen, wenn ihnen aber die Beispiele der Tapferkeit, der Treue, des Opfermutes nicht derart vorgeführt und in die Seele gedrückt werden, daß sich bei ihnen in gleicher Lage auch die gleichen Tugenden entfalten!

Wenn Goethe von der Geschichte sagt: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt," so gilt dieses Wort im

gewiſſen Sinne auch von der Geographie und Naturgeſchichte. Daß aber ein Leitfaden in dieſem Sinne auf den Schüler nachwirken könne, iſt rein unmöglich, vielmehr iſt anzunehmen, daß er das, was in dieſer Beziehung der Unterricht geleiſtet, ertötet, wie ein kalter Nachtfroſt die zarten Frühlingspflanzen.

Aber noch in einem andern Sinne iſt der Leitfaden zur Repetition nicht geeignet. Vergegenwärtigen wir uns einmal eine häusliche Wiederholung nach dem dürren Leitfaden. Die Sache geſtaltet ſich doch meiſtenteils ſo:

Entweder die Kinder leſen die paar Brocken durch, büffeln ſie ſich höchſtens — wenn auch mit Widerwillen — ein und kümmern ſich um die Details weiter gar nicht; oder aber ſie verſuchen, an der Hand der Stichwörter ſich die Details wieder ins Gedächtnis zurückzurufen. Da aber die Vorſtellungen nicht mehr in voller Friſche vorhanden ſind, ſo iſt das nicht ſo leicht. Die Kinder, die nicht mit ſehr guter Reproduktionskraft begabt ſind, ſinnen und ſinnen („druckſen") und können nicht von der Stelle. Die Zeit vergeht — und die Überbürdung mit den häuslichen Aufgaben iſt fertig, wie man ſie ſich nicht ſchlimmer vorſtellen kann. Aber das iſt noch lange nicht alles. Da nämlich die einzelnen Vorſtellungen durch die Stichwörter nur ſehr mangelhaft geweckt werden, ſo treten die im Gedächtnis ſchlummernden Vorſtellungen oft auch ſehr *undeutlich*, *dunkel* und *verworren* wieder vor die Seele, und was folgt daraus? Daß das klare Bild des Unterrichts ſich nun im kindlichen Geiſte erſt recht „getrübt" widerſpiegelt, zehnmal getrübter oft, als wie dies der Fall iſt, wenn nach einem anſchaulich-ausführlichen Realienbuche repetiert wird. Brauchen wir uns alſo zu wundern, wenn die Kinder, die nicht mit einem beſonders glücklichen Gedächtnis begabt ſind, in der nächſten Stunde auf die Repetitionsfragen des Lehrers verſtummen oder unklare Antworten geben und ſo die Stimmung des Lehrers oft für die ganze nächſte Stunde beeinträchtigen? — Wie ganz anders geſtaltet ſich die Sache, wenn die Kinder das durchgenommene Penſum nach ihrem Buche in anſchaulich-ausführlicher Darſtellung repetieren können!

Warum wenden wir denn nicht bei der Repetition in der bibliſchen Geſchichte die gerippenartige Leitfadenmethode an? Dort verlangen wir doch ſicherlich alle anſchaulich-ausführliche Darſtellung. Wir laſſen aber auch ohne Bedenken die bibliſchen Geſchichten aus dem Hiſtorienbuche wiederholen, obgleich wohl ſehr häufig dieſelben nicht mit den gleichen Worten des Lehrbuchs vorerzählt ſind. Fürchten wir aber nicht, daß *hier* eine Trübung in den Vorſtellungen des Kindes entſtehen könnte? Und wenn hier nicht, warum denn nur gerade beim Realleſebuche? Muß denn gerade hier das Endergebnis des Unterrichts ſo *weſentlich* von dem *Inhalte* des betr. Realleſeſtücks abweichen, daß dieſes etwa alles das verſchweigt, was der Lehrer ſagt, aber alles mögliche bringt, was der Lehrer verſchweigt? Machen wir uns das an einem Beiſpiel klar.

Wir nehmen an, der Lehrer hat in der Schule den Löwen behandelt. Da

wird er notwendig doch die äußere Gestalt desselben, seine Stärke, die Art, wie er seine Beute fängt, sein Verhalten dem Menschen gegenüber ꝛc. besprechen müssen. Wird denn nun aber in einem gut angelegten Realienbuche der Hauptsache nach dies nicht alles wiederzufinden sein? Nach Herrn Gr.'s Meinung nicht, denn da der Inhalt desselben *wesentlich* von dem Endergebnisse des Unterrichts abweichen soll, so bleibt nur übrig, anzunehmen, daß unter der Überschrift „der Löwe" entweder die eben angeführten Sachen größtenteils nicht zu finden sind — oder daß der Lehrer etwas ganz anderes den Kindern vordociert. Beides ist aber nicht anzunehmen, wenn Herr Gr. sich nicht ein gar zu ungeschickt angelegtes Realllesebuch vorstellt oder einen Lehrer — wie er hoffentlich nicht existiert. Wir müssen daher dabei stehen bleiben, daß ein gut angelegtes Realllesebuch zur Repetition zehnmal geeigneter ist, als ein dürrer Leitfaden mit seinen oben dargelegten Schwächen.

Es ist Thatsache, daß die Klage der Lehrer über die Vergeßlichkeit der Kinder nicht verstummt und daß sie, wenn sie am Anfange der Stunde nach dem „materiellen Endergebnisse" der vorigen Lektion fragen, das meistens nicht finden, was sie erwartet haben. Auch die gewissenhaftesten und geschicktesten Lehrer werden diesem Erfahrungssatz nicht fremd gegenüberstehen. Den Grund dieser Vergeßlichkeit zeigt uns die Psychologie. Sie lehrt, daß durch die Menge der neuen und zwar oft sehr verschiedenartigen Eindrücke und Vorstellungen, welche in der Zwischenzeit die Kindesseele zu verarbeiten hat, die älteren leicht verwischt und verdunkelt werden, oder dem Gedächtnis ganz entschwinden. Mit dieser Thatsache muß der Lehrer rechnen, und wenn er sie zu wenig berücksichtigt, dann hat die Schule darunter zu leiden. Wie sollen aber die Kinder repetieren, wenn ihnen zur Wiederholung des Stoffes die geeigneten Hilfsmittel entzogen werden, oder wenn ihnen — wie Herr Gr. will — überhaupt kein Mittel zur Repetition zur Disposition steht? Im Interesse der Schule, des Lehrers und des Kindes können wir also nur wünschen, daß dem Kinde in den Realien ebenso gut wie in den übrigen Fächern Gelegenheit gegeben wird, seine häusliche Repetition ausführen zu können, und daß die Realien keinem Ausnahmegesetz unterstellt werden. Zu dieser Repetition eignet sich aber kein Mittel besser, als das Realllesebuch; denn 1. erleichtert es die Repetition am meisten, 2. giebt es dem Kinde klare Vorstellungen und verdunkelt am wenigsten das klare Bild des Unterrichts.

Wer das Realllesebuch ohne Voreingenommenheit benutzt, wer nicht von vornherein eine feindliche Stellung zu demselben einnimmt und etwa seinen Unterricht absichtlich in einen gewissen Gegensatz zu dem betreffenden Realllesestück bringt, der wird die Wahrheit obiger Behauptung nur bestätigt finden.

Aber Herr Gr. will nun einmal an dem Realllesebuche ganz und gar nichts Gutes lassen.

Nicht *eins* von den Dörpfeldschen Argumenten läßt er gelten. Nach ihm

gehört auch Dörpfeld, dieser in der ganzen deutschen Lehrerwelt so hochgeachtete Pädagoge, nicht zu den „wahren" Pädagogen. Wer dies Unglaubliche nicht glauben will, der lese S. 31 des Vortrages, wo es heißt: „Und bei dieser Sachlage, die auch nicht durch den gewandtesten Redner hinwegdisputiert werden wird, kann es keinen Augenblick zweifelhaft erscheinen, für welche Seite sich der wahre Pädagoge, namentlich im Interesse des Realunterrichts, zu entscheiden hat." An diesen Ausruf noch weitere Reflexionen zu schließen, dürfen wir uns wohl ersparen.

5. Herr Gr. tadelt auch die Behauptung Dörpfelds: „Der Realunterricht kann jetzt (nach Einführung eines Reallesebuchs) von unten auf schulgerecht betrieben werden." Dabei klammert sich Herr Gr. an den Ausdruck „schulgerecht" und meint: „Der schulgerechte Betrieb irgend eines Unterrichtsfaches kann unmöglich durch ein totes Lehrbuch bedingt sein." Wir wollen hier in keine Wortklauberei über den Ausdruck „schulgerecht" verfallen. Jedermann wird Dörpfeld dahin verstehen, daß er mit dem Ausdruck „schulgerecht" sagen will: „mit dem gehörigen Erfolge." Nun fragen wir Herrn Gr.: warum läßt er denn ein Schülerbuch in der Geschichte, ein biblisches Historienbuch, ein Sprachbuch zu, wenn er sich für seinen Unterricht in den betreffenden Fächern keinen Erfolg davon verspricht; wenn er nicht glaubt, daß sie ihm förderlich sind, daß sein Unterricht dadurch „erfolgreicher" oder sagen wir mit Dörpfeld „schulgerechter" wird? Denn je größer der Erfolg des Unterrichts ist, desto gerechter wird er den Anforderungen der Schule, also „schulgerechter". Ist Herrn Gr.'s Geschichtsunterricht ohne Leitfaden im vollsten Sinne des Wortes „schulgerecht," d. h. wird der Erfolg desselben den berechtigten Anforderungen der Schule gerecht, dann ist der von ihm gutgeheißene Leitfaden überflüssig. Da er ihn aber gutheißt, so muß er ihm auch zum „schulgerechten" Unterricht notwendig oder doch mindestens wünschenswert erscheinen.

6. Herr Gr. behauptet ferner: „Auch der Gesichtspunkt des Ansehens und der Würde des Lehrerstandes kann uns nur veranlassen, ein für die Hand der Schüler bestimmtes Reallehrbuch von der Hand zu weisen." In der Begründung heißt es dann weiter:

> „Der Hauptgrund, der namentlich einzelne Schuldirigenten und eine gewisse Sorte von Schulbücherfabrikanten für Einführung eines besonderen Reallehrbuches so warm und energisch eintreten läßt, ist kein geringerer, als die vermeintliche Unfähigkeit der ihnen unterstellten Lehrer, den Unterricht völlig frei, ohne Lehrbuch mit dem nötigen Erfolge zu erteilen, während jene Herren selbst sich nicht nur für befähigt, sondern auch im vermeintlichen Interesse der Schule sich für verpflichtet erachten, vom grünen Tische aus — sie selbst erteilen den Unterricht meist nicht mehr — die für die Hand der Lehrer und Schüler bestimmten Realleseſtücke zusammen zu schmieden."

Zu dieser Verdächtigung, die Herr Gr. mit diesen Worten gegen die Reallesebuchfreunde ausspricht, sollten wir eigentlich ganz schweigen. Es ist nach unserer Meinung

mindeſtens unedel, dem Gegner für ſeine methodiſchen Anſichten niedrige Motive unterſchieben zu wollen. Zur Sache ſelbſt wollen wir nur folgendes ſagen: Durch die Einführung und Benutzung eines Realleſebuchs an und für ſich kann die Würde und das Anſehen des Lehrerſtandes nicht im geringſten herabgeſetzt werden. An einzelnen Gymnaſien, Real- und höheren Töchterſchulen ſind ſeit vielen Jahren mehr oder weniger anſchaulich-ausführliche Lehrbücher (in der Geſchichte Spieß und Berlet, Andrä, Stacke, Polack; in der Naturgeſchichte und Naturlehre Scholz, Wagner (Pflanzenkunde), Polack, Krüger (Phyſik) u. v. a) in Gebrauch*), und es iſt noch keinem Menſchen eingefallen, die Lehrer der genannten Schulen dieſerhalb herabſetzen oder nur etwas geringer ſchätzen zu wollen.

Die Achtung vor dem Lehrerſtande ſteigt und ſinkt unſrer Meinung nach mit ſeinen Leiſtungen. Iſt das Reallehrbuch geeignet, die Leiſtungen der Schule zu erhöhen, ſo ſetzt es die Würde und das Anſehen des Lehrerſtandes nicht herab, ſondern trägt indirekt zur Hebung des Lehrerſtandes bei.

Durchaus nicht zweifelhaft aber iſt es uns, daß derartige Verdächtigungen, wie ſie in der Broſchüre des Herrn Gr. gegen den Lehrerſtand nach oben und unten hin geſchleudert werden, ſicherlich nicht dazu beitragen werden, das Anſehen desſelben zu heben.

Die verletzenden Worte des Herrn Gr. ſind aber doppelt verwerflich, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß ſie auch den Führer der Leſebuchfreunde, Herrn Rektor Dörpfeld, nicht ausſchließen. Wer hat denn die Realleſebuchfrage auf die Tagesordnung geſetzt? Iſt es nicht Dörpfeld geweſen, ein Mann, der eine Zierde für den ganzen Lehrerſtand iſt? Dörpfeld, der ſein Leben im Kampfe für die Intereſſen der Schule und für das Anſehen des Lehrerſtandes verzehrt hat; der noch unlängſt in der „Leidensgeſchichte der Volksſchule“ es jedem bewieſen hat, wie ſehr ihm die Hebung und das Anſehen der Schule und des Lehrerſtandes am Herzen liegt! Muß aber nicht nach den Ausführungen des Herrn Gr. der Lehrer auch auf den Gedanken kommen, daß dieſen Mann Motive zu ſeinem Streben um die Einführung eines Realleſebuchs bewogen haben, die aus Mißachtung gegen den Lehrerſtand und Verkennung ſeiner Befähigung zum Unterrichten ohne Lehrbuch entſprungen ſind?

VII.

Wir ſind in Bezug auf den Vortrag des Herrn Gr. am Ende. Jeder Unparteiiſche wird uns zugeben müſſen, 1. daß Herr Gr. zu ſeinen Schlüſſen

*) An höheren Schulen (Gymnaſien ꝛc.) ſcheint ſich die Anſicht, daß die gerippenartigen Leitfäden für die Unterklaſſen kein geeignetes Lernmittel bieten, immer mehr Bahn zu brechen. Davon zeugt recht auffallend die ſchnelle Aufeinanderfolge der neuerdings erſchienenen Beilſchen Naturgeſchichte, die für die Unterſtufen vollſtändig anſchaulich-ausführlich abgefaßt iſt.

nur durch falſche Vorausſetzungen geleitet iſt; 2. daß dieſe falſchen Vorausſetzungen zum Teil aus der Unkenntnis der Dörpfeldſchen Schriften, zum Teil aber auch aus einer völligen Verkennung des Weſens und der rationellen Verwendung des Realleſebuchs reſultieren; 3. daß ſomit die Theſen des Herrn Gr. als thatſächlich unzutreffend bezeichnet werden müſſen.

Bei oberflächlichem Blick haben dieſe Theſen zwar oft den Schein der Wahrheit für ſich; namentlich blenden ſie idealiſtiſch angehauchte Leſer. Betrachtet man ſie aber etwas genauer, ſo erkennt man unſchwer, daß ſie nicht wirkliche, ſtichhaltige Gründe gegen das Realleſebuch enthalten, ſondern eben nur Scheingründe, Scheingründe in des Wortes tiefſter Bedeutung. Denn ſie tragen nicht nur den Charakter des Geſuchten und des dem Bereich der Wirklichkeit und der realen Verhältniſſe oft ſehr Entfernteliegenden an ſich, ſondern ſie verlieren auch ihren Glanz, ſobald man ſie theoretiſch nur einigermaßen näher unterſucht; berührt man ſie aber vollends mit der etwas rauheren Hand der Praxis, ſo zerplatzen ſie wie Seifenblaſen.

Durch einen gewiſſen Kunſtgriff hat es Herr Gr. verſtanden, dieſen Schein der Wahrheit in ſeinen Theſen noch bedeutend zu verſtärken. Er bringt nämlich in ſeinem Vortrage eine Anzahl allgemein anerkannter und jedem Pädagogen geläufiger methodiſcher und pädagogiſcher Wahrheiten zum Ausdruck, wodurch der Vortrag bis zu einem gewiſſen Grade etwas Beſtechendes, etwas Captivierendes erlangt, weil dieſen allgemeingültigen Wahrheiten niemand ſeine Zuſtimmung verſagen kann. Durch die Art aber der Verknüpfung dieſer von niemand bezweifelten Wahrheiten mit der Realleſebuchfrage erweckt der Vortrag den Schein, als ob die Realleſebuchfreunde dieſen Wahrheiten fremd oder gar feindlich gegenüberſtänden -- und darin liegt eben das Verwerfliche des Vortrags.

So redet Herr Gr. z. B. gleich anfangs von dem „Vollbewußtſein der Stoffbeherrſchung“ und ſtellt dadurch gleichſam die Realleſebuchfreunde als an Stoffarmut leidende Lehrer hin, wie er ja dann auch ſagt, daß ſie ſich nicht mehr „präparieren,“ ſich alſo auf die Bärenhaut legen. Ebenſo redet er fortwährend von der „klaren und deutlichen Veranſchaulichung“ und erweckt dadurch den Schein, als ſei der Realleſebuchfreund kein Freund von „Veranſchaulichung“ und laſſe nur Unverſtandenes leſen.

S. 23 heißt es ſogar: „ſo darf hier (bei Geographie und Naturkunde) von einer Erſetzung des Lehr- und Unterrichtsobjekts durch das geſchriebene Wort unter keinen Umſtänden die Rede ſein.“ Klingt das nicht gerade ſo, als ob die Realleſebuchfreunde nicht von der Sache, ſondern vom Wort ausgehen wollten? Gegen derartige verſteckte Anſchuldigungen ſich wehren zu müſſen und dabei immer in ruhigem Tone zu ſchreiben, koſtet in der That einige Selbſtüberwindung.

Der „klaren, ſinnlichen Auffaſſung“ ſtellt er ein „halb verdautes Zuviel“ gegenüber, obgleich keiner mehr als Dörpfeld gegen dieſes letztere geeifert hat.

Selbst die „Resignation, Kälte, Ver- und Mißstimmung," welche — wie Herr Gr. meint — wir „statt einer die ganze berufliche Thätigkeit durchwehenden Idealität der Gesinnung" beim Lehrer „nur leider zu oft" finden, weiß er in geschickter Weise als Scheingrund gegen das Realllesebuch anzuführen, indem er in geradezu unverantwortlicher Weise den Realllesebuchfreunden in Gestalt von „Schuldirigenten" und „Schulinspektoren mit pädagogischem Unverstande" oder in Gestalt von „Schulbücherfabrikanten" einen Teil dieses „an Händen und Füßen Gebundensein" in die Schuhe zu schieben sucht — ein Kunstgriff, durch welchen Herr Gr. wohl verstimmte und verbissene Gemüter für sich gewinnen kann, aber keine nüchtern und ruhig denkenden Lehrer, die die Ursache ihrer Resignation und die Stelle, wo sie „der Schuh drückt," besser kennen als Herr Gr. Ebenso thut Herr Gr., als wären es vorzugsweise nur Vorgesetzte, „Schuldirigenten" ꝛc., die „warm und energisch für das Realllesebuch eintreten." Soweit unsre Erfahrung reicht, sind es aber gerade die im praktischen Dienste stehenden Lehrer, welche „warm und energisch" für die Einführung des Realllesebuchs eintreten, während die höheren Schulbeamten aus gewissen Rücksichten bei solchen tiefeingreifenden methodischen Fragen meist lange eine reservierte Stellung einnehmen.

Wenn nun Herr Gr. am Anfange seiner Broschüre sagt: „Sehen wir zu, auf welcher Seite die pädagogische Wahrheit liegt," so stehen wir nicht an, ihm zu sagen: auf seiner Seite noch lange nicht. Nein, so leicht ist die Wahrheit nicht gefunden, wie Herr Gr. anzunehmen scheint. Wir sind alle auf der Suche nach Wahrheit, und wir fühlen uns mit Lessing glücklich in diesem Suchen. Ob wir sie schon gefunden, wagen wir nicht zu entscheiden. Aber das glauben wir sagen zu dürfen: es will uns trotz der Greßlerschen Thesen — ja, zum Teil gerade ihretwegen — scheinen, als seien wir auf dem richtigen Wege. Die Zeit wird ja darüber unbeirrt das Urteil sprechen, und die Praxis und der gesunde pädagogische Sinn der Lehrerwelt wird auch hier Spreu und Weizen voneinander scheiden.

Wenn aber Herr Gr. Seite 21 schon jetzt und zwar auf Grund *seiner* Ausführungen siegesbewußt ausruft: „Es kann für den strebsamen, für die Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung begeisterten Lehrer keinen Augenblick zweifelhaft erscheinen, für welche der beiden Richtungen auf dem Gebiete des Lernmittelkampfes er sich zu entscheiden haben wird," so kann er sicher sein, daß sich recht viel *strebsame, für ihren Beruf begeisterte* Lehrer auf *Dörpfelds* und nicht auf Seite der Gegner des Realllesebuchs stellen werden — und wir sind überzeugt, die Zahl der Realllesebuchfreunde wird sich erst recht mehren, sobald erst noch mehr Gelegenheit gegeben sein wird, den praktischen Gebrauch des Realllesebuchs in der Schule zu erproben.

Herr Gr. hat es für gut befunden, seinem Vortrage die Worte voranzusetzen: „auf Grund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet." Wir könnten das

vielleicht mit demselben Recht thun, wie er, denn auch wir haben nahezu ein Viertel-Jahrhundert in den Realien unterrichtet und unterrichten noch heute teilweise in denselben und zwar unter Anwendung eines Realleſebuchs. Wir erwähnen dies hier nur deshalb, weil der citierte Zuſatz des Herrn Gr. leicht zu dem Schluſſe führen kann, als ſeien die Leſebuchfreunde keine Praktiker, ſondern Theoretiker, die vom grünen Tiſche aus Pädagogik machten. Wir ſind der Anſicht, daß gerade der praktiſche Schulmeiſter am eheſten nach einem Realleſebuche greifen wird, während der Theoretiker, der gern nach Gründen ſucht, zumal wenn er etwas idealiſtiſch angelegt iſt, den nahe liegenden reellen Nutzen überſieht und gar zu gern „in die Ferne ſchweift," um durch vollſtändig abſeits liegende Motive ſeine vorgefaßte Meinung zu unterſtützen.

Die Realleſebuchfreunde, meint Herr Gr., „gebärden ſich, als ob erſt durch ihre diesbezüglichen Beſtrebungen die für die Geiſtes- und Sprachbildung der Kinder allein ausreichende Grundlage beſchafft werden könne." Uns iſt von einem ſolchen „Gebaren" nichts bekannt. Wenn aber die Realleſebuchfreunde in der Methodik nicht ſtille ſtehen wollen, ſondern nach einem Mittel für erkannte Schäden ſuchen, und wenn ſie nun glauben, ein ſolches Mittel gefunden zu haben und dafür eine gewiſſe Begeiſterung zeigen, ſo iſt dagegen doch gewiß nichts einzuwenden. Die Realleſebuchfreunde bezeichnen ja das Auftreten des Herrn Gr. auch nicht als ein „Gebaren," obgleich die Unfehlbarkeit, mit welcher er jeden, der nicht ſeiner Anſicht iſt, aus dem Kreiſe der wahren Pädagogen verbannt, reichlichen Stoff zu allerlei Reflexionen darbietet. Dieſe Unfehlbarkeit aber nimmt ſich um ſo eigentümlicher aus, als — wie wir nachgewieſen haben — der Vortrag keineswegs von einer völligen Beherrſchung des zur Löſung der Realleſebuchfrage erforderlichen Materials zeugt und nicht frei von groben Irrtümern iſt.

Die Sache liegt doch auch nicht ſo, daß behauptet werden ſoll, alles, was bisher in der Schule geſchehen, ſei eitel Unſinn; jetzt erſt käme das Rechte. Nein, wohl aber behaupten die Realleſebuchfreunde, daß ſie mit einem Realleſebuche weiter kommen, als ohne ein ſolches. Wenn aber dies der Fall iſt, ſo darf nach unſrer Anſicht die Schule ein ſolches Hilfsmittel nicht verſchmähen, denn die Leiſtungen unſrer Schule ſind noch lange nicht derart, daß wir die Hände ruhig in den Schoß legen und zufrieden ausrufen könnten: „Wie haben wir es doch ſo herrlich weit gebracht!"

Noten oder Ziffern?

Von Lehrer Achinger in Neviges.

Wie ſchon früher einmal (Oberkonſiſtorialrat Natorp, 1813), ſo ſind beſonders in den letzten Jahren wieder Stimmen bei uns laut geworden, welche Ziffern als Tonzeichen empfehlen. Ein beſonderes Organ, die „Sängerwarte",

vertritt die Sache des „Vereins deutscher Zifferisten", der Büchermarkt bringt Arbeiten über die Methode „Galin — Paris — Chevé" und ihre unterrichtliche Behandlung, eine stattliche Reihe von Kompositionen in dieser Schreibart bietet sich dem singenden Publikum, besonders aber dem Gesanglehrer der Volksschule an; auch hat der Streit zwischen Notisten und Zifferisten eine immer größere Ausdehnung gewonnen. So darf denn wohl eine Arbeit, welche sich mit der Überschrift „Noten oder Ziffern?" vorstellt, auch bei den Lesern des Ev. Schulblattes einiges Interesse erwarten. Diese Zeilen wollen versuchen, durch Zurückgehen auf die physiologischen und psychologischen Grundlagen Vorteile und Nachteile beider Arten der Tonbezeichnung gegeneinander abzuwägen. Auch gelingt es mir vielleicht, die von Seminardirektor J. Helm in Schwabach aufgestellte Behauptung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. XV. Jahrgang. — Sängerwarte, IV. und V. Jahrgang), die Ziffer bezeichne ein begriffliches Tonverhältnis, d. h. eine ganze Gattung gleichartiger Tonverhältnisse, lasse sich darum psychologisch nicht rechtfertigen, zu widerlegen.

Eine ausführliche Darlegung des Zwecks des Gesangunterrichtes können wir uns erlassen. Daß das letzte Ziel desselben die Bildung des Gemütes ist, wird ohne weiteres zugegeben werden. Hier handelt es sich nur um das, was wohl als materielle Aufgabe aufgestellt ist: „Der Singschüler soll Musik lesen, d. h. selbständig singen und schreiben lernen" (Chevé). Nach der Überschrift soll diese Arbeit Klarheit verschaffen über das Mittel, durch welches sich dieses Ziel am besten erreichen läßt. Das Singen nach dem Gehör wird also von vornherein als außer der Absicht unserer Erörterung liegend ausgeschlossen; es wird angenommen, daß die Forderung, nach Tonzeichen singen zu lehren, anerkannt ist. Da ich jedoch befürchte, die Mehrzahl der Leser werde sich abwenden, weil es sich für sie von selbst verstehe, daß nach Tonzeichen in Schulen nicht gesungen werden könne,*) so muß ich noch die Bemerkung machen, daß auch für sie diese Arbeit etwas bedeuten soll. Ich hoffe nämlich darzuthun, daß die Ziffernschrift viel einfacher ist, als die der Noten, so einfach, daß sie in Volksschulen gelehrt werden kann. Das letztere will ich bloß als Annahme, als Möglichkeit zugegeben wissen; denn ich täusche mich nicht darüber, was eine theoretische Auseinandersetzung, wie die vorliegende, leisten kann. Daß die Kinder durch die Ziffern zum selbständigen Singen gebracht werden können, muß und kann nur die Erfahrung beweisen; und sie hat es überall bewiesen, wo man der Methode nur einige Kraft und Ausdauer gewidmet hat. Weder die Aufgabe, die wir den Schülern stellen, noch ihre und unsere geistigen und körperlichen Kräfte können durch mathematische Größen

*) „Für die begabten Schüler, für die Talente, wie Urban sie nennt, genügen einige theoretische Auseinandersetzungen und eine die Selbstthätigkeit anregende Behandlung der Choräle und Lieder, damit sie das Treffen lernen; die große Mehrzahl der übrigen lernt es, soweit meine Erfahrungen reichen, durch keine Methode der Welt." Hentschel.

ausgedrückt werden, durch deren Vergleichung man, wie in der mathematischen Physik, die Möglichkeit der Überwindung einer Kraft durch eine andere darlegen könnte. Aber das kann auch den Anhängern des Gehörsingens diese Erörterung zeigen, daß die Schwierigkeiten des Ziffernsingens verschwindend klein sind gegen diejenigen des Notensingens. — Ist das eingesehen, dann mag auch ein Urteil darüber am Platze sein, welche von beiden Methoden der formalen Bildung die meisten Dienste leistet.*)

Es handelt sich beim Gesange um Auffassung, Aneignung und Wiedergabe von Tonreihen. An denselben tritt ein Zweifaches als wesentlich hervor: 1. Das melodische, 2. das rhythmische Element. Wie wird nun

1. Das Melodische

einer Tonreihe aufgefaßt? Die landläufige Ansicht ist folgende: Die Schallwellen übertragen die Schwingungen des tönenden Körpers auf das Trommelfell; dessen Bewegungen werden durch die Gehörknöchelchen auf die Flüssigkeit im inneren Ohre übertragen, und durch den Reiz der in derselben liegenden Endorgane des Gehörnervs kommt das Hören der einzelnen Töne, aus welchen die Reihe besteht, zustande. Die Vorstellungen derselben werden von dem Gedächtnis aufbewahrt, um durch die menschliche Stimme oder künstliche Mittel wieder erzeugt zu werden. — Diese Darstellung beginnt mit einer Ungenauigkeit, um mit einer Unrichtigkeit zu schließen. Das, was uns die Wiedergabe einer Melodie ermöglicht, ist nicht die gedächtnismäßige Aneignung einzelner Töne. Die Erfahrung beweist, daß es nur sehr wenige „Talente" giebt, denen es durch fleißiges Üben gelingt, einzelne Töne, die sie angeschaut haben, längere Zeit zu behalten. Man spiele nur einer Anzahl von Menschen das eingestrichene G vor, lasse den Ton, um sich zu überzeugen, daß er ins Bewußtsein eingegangen ist, nachsingen und fordere etwa nach einer Stunde seine Wiedergabe. Jeder, der sich nur etwas mit Gesang beschäftigt hat, wird zugeben, daß kaum ein einziger den Ton treffen wird. „Treffen" ist in der That der richtige Ausdruck für eine derartige Leistung, denn er bezeichnet so recht das zufällige Finden. Das Behalten absoluter Töne ist unmöglich. „Die Höhe der Tonika einer musikalischen Komposition ist zunächst durch nichts fixiert," sagt Helmholtz.**) Stahl (Blätter zur Verbreitung der Chevéschen Elementar-Gesanglehre) schreibt: „Während die Natur durch die Sympathie der Töne, durch die harmonischen Schwingungen jede Willkür in betreff der Tonverhältnisse beseitigt, indem sie ein Mittel an die Hand giebt, die Tonleiter alle Tage neu bilden und mathematisch bestimmen zu können, thut sie in Bezug auf die Ton-

*) Der Ziffernmethode unkundige Leser verweisen wir auf den Anhang, der das Wichtigste enthält.

**) Die Lehre von den Tonempfindungen. 3. Ausgabe. S. 485.

höhe das gerade Gegenteil, indem sie nicht nur keinen absoluten, d. i. nach Höhe und Tiefe unabänderlich fest bestimmten Ton giebt, sondern auch durch Kälte, Hitze, Feuchtigkeit u. s. w. oft zum großen Verdrusse der Instrumentisten die angenommene, gewählte Tonhöhe verändert. Es giebt keinen absoluten Ton, weil die Natur keinen liefert; und die künstlichen Instrumente, die als Tonmaß dienen, den absoluten Ton liefern sollen, die Stimmgabeln, schwanken fortwährend." Die Stäbchen an den Endorganen des Hörnervs gleichen den Saiten eines Klaviers, welche von der Dämpfung befreit sind. Wie nun jede Saite ertönt, wenn ihr Eigenton auf einem andern Instrument gegeben wird, so nimmt auch das entsprechende Stäbchen den Reiz auf, wenn sein Eigenton hervorgebracht wird. (Die Reizbarkeit der verschiedenen Stäbchen für bestimmte Töne vergleicht Helmholtz mit der Theorie von den specifischen Sinnesenergien). Die Zahl der Stäbchen ist außerordentlich groß, ebenso groß natürlich auch diejenige der nach ihrer Höhe unterschiedlich hörbaren Töne. So haben wir den Vorgang des Hörens eines Tones bis an den dunklen Vorhang verfolgt, der unsern Augen die geheimnisvolle Thätigkeit der Seele entzieht. Es tritt uns eine so überreiche Fülle von Tonvorstellungen entgegen, daß vor ihr die Tonmassen aller Instrumente weichen müssen. — Dem Ohr als dem tonaufnehmenden Instrument entspricht in dieser Hinsicht der Kehlkopf als tonerzeugender Körper. In dem anscheinend eng begrenzten Raum der menschlichen Stimme — welcher Reichtum! Nicht eingeschränkt durch unveränderliche Spannung, wie die Saiten, durch unveränderliche Länge, wie die Zungen, erzeugt sie eine außerordentlich lange Reihe voneinander kaum unterscheidbarer Töne. In dieser Stärke scheint mir die Schwäche des Gedächtnisses für das zu liegen, was man als absoluten Ton bezeichnet.

So zeigt die Erfahrung, „daß es mit unserm Gedächtnis für absolute Töne schlecht bestellt ist," auch scheint die Beschaffenheit des Ohres und des Kehlkopfes gegen eine Theorie zu sprechen, die aus einer Überfülle von möglichen Tönen einige wenige als absolute herausstellen will. Allerdings versichert Herr Seminardirektor Helm, den von Wiget ausgesprochenen Satz von der Schwäche des Gedächtnisses für absolute Töne dürfe man nicht folgern aus der Thatsache, „daß selbst der Fachmann, der vielgewandte Musikdirektor, sich lieber auf seine Stimmgabel, als auf sein Tongedächtnis verlasse." Es folge daraus nur, daß unsere Kunstübung und Kunstfertigkeit zu der geforderten Leistung nicht ausreiche. Wir müssen bezweifeln, daß Herr Seminardirektor Helm seine Schüler zum Behalten absoluter Töne bringt, wenn selbst Leute, die ihr Leben den Tönen widmen, das Ziel nicht erreichen.

Wenn nun die Erfahrung thatsächlich es lehrt, wenn die Physiologie es wahrscheinlich macht, wenn auch die Natur durch den Mangel absoluter Töne (siehe das Citat aus Stahl) darauf hinweist, daß wir kein Gedächtnis für dieselben haben; so folgt daraus, daß nicht in ihm die Fähigkeit liegen kann, die uns in

den Stand ſetzt, eine Melodie zu behalten. Das führt uns nun zu der Frage: Was befähigt uns denn dazu, eine Tonreihe zu behalten und wiederzugeben? Als die gewöhnliche Erklärung der Aneignung und Wiedergabe einer Tonreihe dargelegt wurde, war von einer Ungenauigkeit in derſelben die Rede, aus der eine Unrichtigkeit folge. Die Unrichtigkeit, deren Vorhandenſein wir in vorſtehendem bewieſen haben, beſtand darin, daß es die einzelnen Töne an ſich ſeien, die wir aneigneten, behielten, und die uns zur Wiedergabe einer Melodie befähigten. Die Ungenauigkeit beſtand darin, daß von Schallwellen ſchlechthin geſprochen wurde. Jeder denkt dabei an Schwingungen, deren graphiſche Darſtellung durch eine gleichmäßig auf- und abſteigende Linie gegeben wird, welche in ihren abwechſelnden Bewegungen der Oberfläche eines mit Wellen bedeckten Waſſers (Tonwellen) entſpricht. Nun giebt aber Helmholtz keineswegs ſolche gleichmäßig nach beiden Seiten hin ſich entwickelnde Kurven; er zeigt etwa eine allmählich ſteigende, im Steigen wieder unterbrochene, mit ſtärkerer oder ſchwächerer Umbiegung ſteil abfallende Linie. Dieſe Abweichung von der regelmäßigen Wellenlinie erklärt ſich aus der Zuſammenſetzung des Tones oder Klanges (Helmholtz) aus dem Grundtone und den Obertönen (Partialtönen). Von dem Vorhandenſein der letzteren und ihrem Einfluß auf die Klangfarbe kann man ſich leicht überzeugen, wenn man Saiten an verſchiedenen Stellen anſchlägt oder ſtreicht. (Siehe Helmholtz, die Lehre von den Tonempfindungen, S. 84 ff.: „Methoden, die Obertöne zu beobachten.“) Das Vorhandenſein der Obertöne erklärt aber noch mehr, als die Verſchiedenheit der Klangfarbe; es beantwortet auch die am Anfange dieſes Abſchnittes aufgeworfene Frage nach dem Grunde der Möglichkeit, Tonreihen zu behalten. Wir geben im Auszuge wieder, was Helmholtz (Lehre von den Tonempfindungen: „Kettenweiſe Verbindung der Töne“) darüber ſagt. „Die muſikaliſche Verbindung zwiſchen zwei aufeinanderfolgenden Noten kann hergeſtellt ſein:

1. durch Verwandtſchaft der Klänge. Dieſe iſt entweder:

a) direkt, wo zwiſchen den aufeinanderfolgenden Tönen ein reines konſonantes Intervall beſteht; das iſt nämlich der Fall, wenn einer der deutlich vernehmbaren Partialtöne des erſten Klanges gleich einem ſolchen des zweiten iſt. Dadurch iſt die Tonhöhe des folgenden Klanges für das Gefühl ſicher feſtgeſtellt. Die engſte Verwandtſchaft dieſer Art beſteht zwiſchen Grundton und Oktave, c—c′. (Der zweite Klang fällt mit dem zweiten Partialton des erſten Klanges zuſammen). Daran ſchließt ſich der Schritt in die Quinte, c—g, (der dritte Partialton des erſten Klanges, g′, iſt der zweite Partialton des zweiten Klanges) und der in die Quarte ‚c—f (der vierte Partialton des erſten Klanges ‚c“, iſt der dritte Partialton des zweiten Klanges). Dann folgen die Sprünge in die große Sexte und in die große Terze. c—a haben den gemeinſchaftlichen Partialton e“ als fünften Partialton von c und dritten von a, c—e haben denſelben

Partialton gemeinschaftlich, aber als fünften von c und als vierten von e. Die Schritte über kleine Sexten und Terzen haben schon etwas Unsicheres. Die Schritte in große Sexten und Terzen scheinen den größten Grad gesättigter Schönheit zu haben, was vielleicht damit zusammenhängt, daß sie an der Grenze der deutlich verständlichen Schritte liegen. Die Schritte in Quinten und Quarten sind zu klar, sie klingen deshalb gleichsam trocken verständig; die in kleinen Terzen und namentlich in kleinen Sexten fangen an, unbestimmt zu klingen. Unter ihnen haben die großen Terzen und Sexten das richtige Gleichgewicht zwischen Licht und Dunkel.

b) Oder die Verwandtschaft ist indirekt und nur von zweitem Grade. Eine solche findet sich bei allen stufenweisen Fortschritten innerhalb der Skala um halbe oder ganze Töne vor, z. B. c—d, d—e, e—f. c und d sind durch g miteinander verwandt, weil sie beide mit diesem Tone im ersten Grade verwandt sind. —

2. Töne können in musikalische Verbindung treten durch ihre Nachbarschaft in der Tonhöhe. Dieses Verhältnis besteht beim Leitton (d. i. der siebente Ton der Leiter, in C-dur = h—c). Es gilt dasselbe auch für die Ausfüllungstöne in chromatischen Gängen; wenn wir z. B. in C-dur statt c—d singen c—cis—d, so hat das cis gar keine Verwandtschaft ersten oder zweiten Grades zur Tonika c, es hat auch keine harmonische oder modulatorische Bedeutung; es ist nichts als eine zwischen beide Töne eingeschobene Stufe, welche zur Tonleiter nicht gehört, und nur dazu dient, die stufenweise Bewegung in der Tonleiter der überschleifenden Bewegung des natürlichen Sprechens, Weinens oder Heulens ähnlicher zu machen." (S. 542 ff.)

Kommen nun nacheinander zwei Klänge in unser Ohr, so nehmen wir nicht nur dieselben an sich wahr, sondern wir empfinden auch das Vorhandensein des Verwandtschaftsverhältnisses beider. Man muß sich dieses Verhältnis ganz losgelöst denken von den Tönen selbst, wenn man die Fragen, die uns hier vorliegen, will beantworten können. So völlig anders der Eindruck ist, den die Mischung der Farben blau und gelb als grün auf unser Auge macht, als der Eindruck jener Farben selbst, aus denen das Grün entstand, so völlig anders ist der Eindruck, den zwei Töne in ihrer Verbindung machen, als jene Töne selbst. Fallen die Töne zusammen, wie bei Harmonien, so ist dieser Eindruck ein so mächtiger, daß ein ungeübtes Ohr aus dem Zusammenklang beider nicht die ursprünglichen Töne heraushört. Treten die Töne nacheinander auf, wie bei Melodien, so ist allerdings das Gefühl des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins ihrer Verwandtschaft viel schwächer, so schwach, daß es sich nicht als Empfindung der Konsonanz oder Dissonanz, sondern hauptsächlich nur als Empfindung der dieses Intervall von einem andern unterscheidenden Eigentümlichkeit geltend

macht.*) Daß sich dieses Gefühl in der That bildet, beweist der Umstand, daß man die Intervalle ihrer specifischen Besonderheit entsprechend benannt hat. Helmholtz deutet das ja auch an, wenn er die Verhältnisse der Quinten und Quarten zu klar, gleichsam trocken verständig nennt, wenn er bei denen der großen Terzen und Sexten eine gesättigte Schönheit bemerkt und die der kleinen Terzen und Sexten als unbestimmt, dunkel bezeichnet. Ich finde diese Ausdrücke sehr zutreffend, vielleicht geht es andern ebenso. Alle übrigen Intervalle würden sich, wenn die Sprache uns bei Bezeichnung dessen, was wir unmittelbar empfinden, nicht so oft im Stich ließe, ähnlich bestimmen lassen. Der eine wird vielleicht

*) Den natürlichen Verwandtschaften entsprechend ist die Reihe zu ordnen, in welcher die Intervalle geübt werden:

Direkt wird gefunden:
1—i, i—1,
1—5, 5—1, 5—i,
1—4, 4—1, 4—i,
1—3, 3—1, 3—i
u. s. w.

Mit Hilfe der Zwischentöne wird die Sekunde gefunden:
1—5—2, 1—2,
1—5, 1—4, 5—4,
1—4, 1—5, 4—5
u. s. w.

Gehen wir bei unseren Gesangübungen von den nächst verwandten zu den weniger verwandten Intervallen, so erreichen wir zweifelsohne das, was Helmholtz von den englischen Solfeggisten (Tonic-Solfa-Associations) rühmt. Dieselben singen auf die Silben: Do (statt unseres Ut), Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do. Do bezeichnet immer die Tonika. Ihre Gesänge sind nicht in gewöhnlicher Notenschrift aufgeschrieben, sondern mit gewöhnlicher Druckschrift, wobei die Anfangsbuchstaben der genannten Silben die Tonhöhe bezeichnen. — Wenn durch Modulation die Tonika gewechselt wird, so wird die Bezeichnung ebenfalls so geändert, daß die neue Tonika wieder Do heißt. Gerade so machen es die Zifferisten, wenn sie mit Hilfe der Wechselziffer die neue Tonika mit 1 = Ut bezeichnen. — Helmholtz: „Ich habe mich selbst überzeugt, daß man bei Benutzung dieser Bezeichnung auch nach einer einzelnen Stimme viel leichter richtig singt, als nach einer solchen in gewöhnlicher Notenschrift, und ich habe Gelegenheit gehabt, mehr als 40 Kinder zwischen 8 und 12 Jahren in einer der Volksschulen Londons Singübungen ausführen zu hören, welche durch die Sicherheit, mit der sie Noten lasen, und durch die Reinheit ihrer Intonation mich in Erstaunen setzten. Alljährlich pflegen die Londoner Schulen der Solfeggisten ein Konzert von 2000 bis 3000 Kinderstimmen im Krystallpalaste zu Sydenham zu geben, welches, wie mir von Musikverständigen versichert wurde, durch den Wohlklang und die Genauigkeit der Ausführung den besten Eindruck auf die Hörer macht." (L. v. d. Tonempf. Beilage XVIII.)

Dasselbe erreichen wir auch durch das Singen von Accorden, besonders bei mehrstimmigem Gesang:

5 i ȉ
3 5 i
1 3 5
u. s. w.

5 6 5 5 5
3 4 3 2 3
1 1 1 7 1
u. s. w.

Ich verweise für derartige Übungen auf die „Singtafeln" und den „Handweiser zu den Singtafeln" von Fr. Kondring. (Verlag von Girardet in Essen.)

dieſen Ausdruck charakteriſtiſcher finden, der andere jenen; das beweiſt eben nur, daß in der That eine ſpecifiſche Eigentümlichkeit der verſchiedenen Intervalle vorhanden iſt. Das zeigt die Erfahrung jeden Tag. Habe ich eine Melodie aufgefaßt, daß ich ſie in der gegebenen Tonhöhe ſingen kann, ſo macht es gar keine Mühe, ſie ohne weiteres in einer höheren oder tieferen Tonart zu ſingen. Ich brauche mich auch nicht an die um eine halbe oder ganze Stufe von den gegebenen abweichenden Tonarten zu halten, ſondern kann eine wählen, die nur wenige Schwingungen tiefer liegt. So ähnlich geht es ja zu, wenn Sänger ſinken. Haben ſie ein Intervall zu tief genommen, ſo ſingen ſie nun die Melodie weiter in einer Tonart, die um ein ſehr Bemerkbares tiefer liegt, als die Ausgangstonart. Eine Melodie, die ich von einer Sopranſtimme gehört habe, erkenne ich ſofort wieder, wenn ſie von einem Baſſiſten geſungen wird. Das Tonverhältnis hat ebenſowenig mit den Tönen ſelbſt etwas zu thun, wie die Silben und Worte ſelbſt mit der Höhe meines Sprechtones, wenn ich ein Kind leſen lehre.

Wenden wir uns zu den Ausführungen des Herrn Seminardirektor Helm, ſo treten wir allerdings gleich mitten hinein in den Streit über Noten und Ziffern, wovon erſt im folgenden Teil die Rede ſein wird. Allein da die Punkte, mit denen wir es hier zu thun haben, weſentlich auf theoretiſchem Gebiet liegen, ſo geben wir dem Herrn Seminardirektor hier ſchon das Wort. Er verlangt „*ſcharfe Auseinanderhaltung des konkreten und abſtrakten Tonverhältniſſes*“, die Ziffer bezeichne keinen beſtimmten Ton, auch nicht das Verhältnis zwiſchen zwei beſtimmten Tönen, ſondern ein begriffliches Tonverhältnis, d. i. eine ganze Gattung gleichartiger Tonverhältniſſe. — Wenn nun das konkrete und abſtrakte Tonverhältnis ſo ſcharf auseinander gehalten werden ſollen, ſo iſt nötig, daß wir zuvor wiſſen, was er unter begrifflichem Tonverhältnis verſteht. Dieſe Frage iſt keine müßige, denn die Pſychologen brauchen das Wort Begriff nicht immer in demſelben Sinne. Herbart bezeichnet ſchon die *freien, iſolierten Vorſtellungen* als Begriffe. Wenn verſchiedene Erinnerungsbilder im Bewußtſein auftreten, ſo ſteigen die Hauptbilder gewiſſermaßen frei empor. Die von den Nebenvorſtellungen freien Hauptvorſtellungen treten zu neuen Gebilden zuſammen, die mehr oder weniger unabhängig ſind von den beſonderen Umſtänden, unter denen die Auffaſſung urſprünglich vor ſich gegangen iſt, das Bild wird neu eingereiht, wird Mittelpunkt einer neuen Umgebung. Noch raſcher und vollſtändiger wird dies geſchehen, wenn ein und derſelbe Gegenſtand wiederholt in verſchiedenen Umgebungen aufgefaßt wird; jede neue Wahrnehmung des Gegenſtandes wird das, was der früher gebildeten hemmend im Wege ſteht, ihrerſeits hemmen.

Wenn nun Herr Seminardirektor Helm ſich dieſe Art von begrifflichen Vorſtellungen bei den abſtrakten Tonvorſtellungen denkt, ſo können wir uns damit einverſtanden erklären. Bleibt das Tonverhältnis dasſelbe bei wechſelnden (abſoluten) Tönen, ſo wird eben ein und derſelbe Gegenſtand in verſchiedenen Umgebungen

aufgefaßt. Die verſchiedenen Nebenvorſtellungen der abſoluten Töne hemmen einander, und die Hauptvorſtellung des Tonverhältniſſes wird frei oder iſoliert. Daß das Tonverhältnis wirklich die Hauptvorſtellung iſt, ergiebt ſich empiriſch daraus, daß wir eben dieſe Vorſtellung nach längerer Zeit reproduzieren, nicht aber die der abſoluten Töne. Wenn nun in dieſem Sinne das Tonverhältnis ein abſolutes, begriffliches iſt, ſo fragt ſich, ob ſich daraus eine Nötigung ergiebt, dem Grundſatze gemäß, daß das Abſtrakte erfaßt werde aus einer Reihe von Konkreten, dem Schüler erſt die Reihe der abſoluten Töne und der abſoluten Tonverhältniſſe einzuprägen. — Wir finden leicht einen entſprechenden Fall beim Zeichnen. Es ſei ein gleichſeitiges Dreieck an die Wandtafel gezeichnet. Soll nun das Kind dieſe Figur in ſein Heft zeichnen, ſo muß es gleich einen Begriff bilden, abſtrahieren in dem Sinne, wie es eben dargeſtellt worden iſt. Es muß nämlich die Nebenvorſtellung der Größe fallen laſſen vor der Hauptvorſtellung der Geſtalt. Sollte der oben aufgeſtellte Unterrichtsgrundſatz auch auf dieſen Fall angewandt werden, ſo müßte das Kind die Figur in der Größe der vorgezeichneten an die Wandtafel zeichnen, oder es müßten dem Kinde mehrere gleichſeitige Dreiecke in verſchiedenen Größen vorgeführt werden. Derſelbe Abſtraktionsprozeß vollzieht ſich auch bei der Farbe. Der Lehrer ſchreibt mit Kreide auf ſchwarzem Grunde, das Kind mit ſchwarzem Stift auf weißem Papier. Weshalb nun hier niemand die Forderung erhebt, man müſſe dem Kinde dieſelbe Figur in verſchiedenen Größen vorführen, die Hauptvorſtellung der Geſtalt, auf die es ja ankommt, ſei erſt als Begriff klar, wenn die Nebenvorſtellungen durch Zuſammenſtellung einer Reihe von Geſamtvorſtellungen mit gleicher Hauptvorſtellung (der Geſtalt) und ungleichen Nebenvorſtellungen (der Größe) geſunken wären, wird begreiflich, wenn wir zuvor die zweite Art der Begriffe betrachten.

Ballauff (Pſychologie, V. Abſchn.) hält es für zweckmäßig, eine Vorſtellung erſt dann als einen Begriff zu bezeichnen, wenn man bei ihr an die Beziehungen denke, in welchen andere Vorſtellungen oder auch Begriffe zu ihr ſtehen, je mehr demnach der Inhalt der einzelnen Empfindungen, aus denen ſie zuſammengeſetzt ſei, in den Hintergrund trete. Sie wird um ſo vollkommener zum Begriff, je reicher das Syſtem von Beziehungen wird, deren gemeinſamen Beziehungspunkt ſie bildet, je mehr durch den Gedanken an ſie der eigentliche Vorſtellungsinhalt in den Hintergrund gedrängt wird; vollſtändig zum Begriff ausgebildet wäre eine Vorſtellung erſt dann, wenn alle die Beziehungen beiſammen wären, für welche ſie den gemeinſamen Mittelpunkt abgiebt, wenn ihr eigentlicher Vorſtellungsinhalt unbewußt bliebe. Das Hauptmittel, um eine Vorſtellung zum Begriff auszubilden, ſind demnach die Urteile, deren gemeinſames Subjekt ſie iſt. Herr Seminardirektor Helm denkt nun bei abſtrakten, begrifflichen Tonverhältniſſen an Begriffe in dieſem Sinne, denn er unterſcheidet zwiſchen Hören und Reflektieren über das Gehörte. Seiner Anſicht nach ſind alſo die begrifflichen Tonverhältniſſe

Produkte des Denkens, der Reflexion. Fragt man nun die Erfahrung, die allein in diesem Falle Richterin sein kann, so wird man leicht finden, daß es durchaus unnötig ist, über die konkreten Tonverhältnisse, wie sie uns in den „absoluten" Tönen entgegentreten, zu reflektieren, um aus ihnen die abstrakten Tonverhältnisse abzuleiten; ja es ist geradezu unmöglich, durch Reflexion zu einem begrifflichen Resultat zu kommen. Die Begriffsbildung geschieht hier unmittelbar, ganz in der Weise, wie es vorhin auseinandergesetzt wurde, „indem man *nicht daran denkt*, wie oder unter welchen Umständen sie (die Vorstellung des Begriffs) erzeugt oder ins Bewußtsein gerufen ist." Der zweiten Art der Begriffsbildung entspricht es, wenn das Kind den Begriff „Schmetterlingsblüte" nicht eher gewinnen kann, als ihm eine Anzahl derselben vorgeführt ist. Jene pädagogische Weisung, das Abstrakte solle abgeleitet werden aus einer Reihe von Konkreten, hat doch offenbar den Sinn: Es soll verhütet werden, daß das Kind einen Begriff ohne Umfang, (d. i. die Summe der Vorstellungen, die unter seinen Namen fallen), und ohne hinreichend klaren Inhalt — denn die Merkmale, die ihn ausmachen, können nur an einer Anzahl von Einzeldingen klar aufgefaßt werden — bekomme, daß es mithin überhaupt keinen *Begriff*, sondern nur ein *leeres Wort* gewinne. Diese Art der Begriffsbildung kann sich nur an einer Anzahl von Konkreten durch das Denken vollziehen. Bei jener ersten Art der Begriffsbildung (der freien, isolierten Vorstellungen), wie sie sich an den Tonverhältnissen äußert, ist keine Reflexion nötig, wie Herr Seminardirektor Helm meint; die Hauptvorstellung des Intervalls steht wegen ihrer Stärke ihren Nebenvorstellungen gegenüber und wegen ihrer losen Verbindung mit denselben ohne weiteres frei, isoliert da.

Gesetzt auch, es handelte sich hier, wie Herr Seminardirektor Helm meint, um eine Begriffsentstehung, wie sie nur durch das Denken zustande kommt, so glaube ich nicht, daß sich daraus eine Verpflichtung herleitet, die Töne nach einer bestimmten (absoluten) Höhe mit einem bestimmten Namen einzuprägen. Wir haben es mit Tonreihen zu thun, an denen eben die Tonverhältnisse das Wesentliche ausmachen. Es kommt, wie schon gesagt, darauf an, daß der Begriff des Intervalls Umfang und Inhalt habe. Wenn der Singschüler eine Anzahl von Intervallen singen kann, ohne auch ihre Namen zu kennen, (denn ich weiß nicht, was c, d, e, f, g mit der Musik zu thun haben), dann hat er eine Vorstellung von dem Umfange des Begriffs gewonnen; durch das Singen des Intervalls hat er auch den Beweis geliefert, daß er eine Vorstellung von dem Inhalt desselben, nämlich von der demselben eigentümlichen charakteristischen Färbung hat. So kann sich denn wohl das pädagogische Gewissen dabei beruhigen. — Was die Charakteristik der Tonarten angeht, die Herr Seminardirektor Helm anzieht, so verweise ich auf Helmholtz;*) für seine Frage: „Sollte jemand eine Terz zu singen

*) Für diejenigen Leser, welche sein hier so oft angezogenes Werk: „Die Lehre von den Tonempfindungen," nicht kennen, lassen wir das Bezügliche im Auszuge folgen:

vermögen, ohne daß er zwei bestimmte Tonqualitäten zu Gehör bringt?" fehlt mir das Verständnis. Ebensowenig verstehe ich, weshalb er „durch die Genesis der Gehörsempfindung ausführlich auseinander setzt, „daß der absolute Ton und sein Kompositum, das konkrete Tonverhältnis, das Objekt des Wahrnehmens und unseres unmittelbaren Erkennens bilden," das wird doch gewiß kein Verständiger bestreiten.

Doch sehen wir weiter, wohin Herr Seminardirektor Helm, der seine Idee mit dankenswerter Konsequenz auch ins Praktische übersetzt hat, kommt. Er führt aus: „Jede Gehörsempfindung, die wir Ton nennen, gestattet einen Fortschritt nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin (höhere und tiefere Töne). Vollzieht man diesen Fortschritt und setzt man ihn weiter fort, so erhält man eine gerade Linie, die nach beiden Seiten ins Unendliche verläuft, in welcher aber jeder Tonempfindung durch ihre Qualität eine bestimmte Stelle d. h. eine bestimmte Höhe oder Tiefe angewiesen ist. Diese Linie sollte eigentlich als Kontinuum ohne Markierung einzelner Punkte gedacht werden, allein in den empirisch gegebenen Tonleitern finden wir einzelne Punkte herausgehoben und durch besondere Namen fixiert, und diese Punkte bilden eben die Elemente des Tonsystems: die absoluten Töne." — Wodurch sind nun die einzelnen Punkte markiert? Nach der Ansicht der Herren Seminardirektoren sind es absolute, nach ihrer absoluten Höhe genau bestimmte Töne. Wie sollten nun aber die alten Griechen, bei denen wir die Entstehung der Leitern studieren können, darauf gekommen sein, einen einzelnen Ton nach seiner absoluten Höhe aus jener Linie herauszustellen? Der Begriff der Höhe oder Tiefe ist doch ein relativer, und wer die Entstehung der Leitern kennt,

---

Wenn ein Instrument mit festen Tönen durchgängig gleichmäßig nach der gleichschwebenden Temperatur gestimmt ist, also alle halben Töne durch die ganze Skala hindurch gleiche Größe haben, und auch die Klangfarbe aller Töne dieselbe ist, so ist kein Grund einzusehen, warum Stücke in verschiedenen Tonarten verschiedenen Charakter haben sollen, und es wurde mir auch von urteilsfähigen Musikern zugegeben, daß ein verschiedener Charakter der Tonarten auf der Orgel z. B. nicht zu bemerken sei. — Dagegen ist auf den Klavieren und bei den Streichinstrumenten ein verschiedener Charakter der Tonarten vorhanden. C-dur und das benachbarte Des-dur klingen verschieden. — Man kann hier (beim Klavier) kaum an etwas anderes denken, als daß der Anschlag der kürzeren und schmaleren Obertasten des Klaviers eine etwas andere Klangfarbe giebt als der Anschlag der Untertasten, und jenachdem der kräftigere oder weichere Klang sich auf die verschiedenen Stufen der Tonart verteilt, ein anderer Charakter eintritt. Bei den Streichinstrumenten sind es die leeren Saiten, welche durch ihre kräftige Klangfarbe hervortreten, und auch vielleicht Unterschiede im Klange der stark verkürzten und wenig verkürzten Saiten, welche den Charakter der Tonarten ändern können, jenachdem sie auf diese oder jene Stufe der Leiter fallen. — Noch größer sind die Unterschiede in der Klangfarbe verschiedener Noten bei den meisten Blasinstrumenten. —

Demnach würde sich der Charakter der Tonarten nach den verschiedenen Instrumenten sehr verschieden verhalten müssen, was, wie ich glaube, auch der Fall ist. (S. 486 ff.)

weiß auch, daß von vornherein das Tonverhältnis maßgebend war. Wenn nun diese Punkte nicht festgestellt wären nach ihrem Verhältnis zu einander, sondern nach einem andern Princip, das wir nicht kennen, oder gar durch Zufall, so müßte es doch als ein wahres Wunder erscheinen, daß die Töne, die die Dur-Tonleiter bilden, durch ihre Schwingungszahlen die einfachsten Zahlenverhältnisse darstellen! (c : c' = 1 = 2, c : g = 2 : 3, c : f = 3 : 4, c : a = 3 : 5, c : e = 4 : 5). Wie sollten auch die Alten die Punkte fixieren? Es ist doch allein möglich durch Zählung der Schwingungen. Dieses Mittel aber war ihnen unbekannt. Die Tonhöhe ihrer Instrumente war, wie auch die der unsrigen, durchaus keine unveränderliche. Die Punkte also, die in unsern Leitern ursprünglich fixiert sind, haben ihrer Entstehung nach nichts mit den absoluten Tönen gemein.

Aber geben wir einmal zu, die Sache verhielte sich der Darstellung des Herrn Helm gemäß, und hören wir ihn weiter.

„So zweifellos wir nicht imstande sind, die ganze nach beiden Seiten unbegrenzte Reihe der Tonempfindungen so in uns aufzunehmen und festzuhalten, daß sie Bestandteil unserer erfahrungsmäßigen Erkenntnis wird, so gewiß ist es möglich, die erwähnten markierten Punkte dieser Linie, wenn sie immer und immer wieder (natürlich in der gleichen Höhe) in unser Bewußtsein treten, zu einem solchen Grad von Klarheit zu bringen, daß wir sie leicht erkennen und mit anderen Tonempfindungen nicht verwechseln. Es wird uns dies namentlich dann gelingen, wenn wir das Auge unterstützend zum Ohre hinzutreten lassen, wenn wir die in den Tonleitern markierten Punkte der Tonempfindungsreihe auch schriftlich fixieren. Es associiert sich dann eine bestimmte Tonempfindung mit einer bestimmten Gesichtsempfindung. Eine ganz unerläßliche Voraussetzung hierbei ist es freilich, daß der Ton, der durch einen bestimmten Namen und ein bestimmtes Tonzeichen fixiert ist, immer in der gleichen Höhe angegeben wird." Knüpfen wir an das letzte an, so muß das Verfahren des Herrn Seminardirektors Helm nach dem, was über die veränderliche Stimmung der Instrumente gesagt ist, mit großen Schwierigkeiten verbunden sein. Aber gesetzt einmal, man könnte wirklich ein Instrument bauen, das immer genau die gleiche Stimmung hätte, so glaube ich doch, daß es trotzdem nicht gelingen wird. Theoretisch läßt sich da nichts entscheiden, hier müssen Thatsachen reden, und ich kann nur das wiederholen, was der Recensent in der „Sängerwarte" zu dieser Stelle lakonisch bemerkt: „Ist bis jetzt noch nicht gelungen."

Es könnte ja aber der Fall sein, daß Herr Helm wirklich ein Genie als Bildungssubstrat bekäme, welches so Ungewöhnliches leistete. Dann muß er sich doch darüber klar geworden sein, nach welcher Stimmung er denn seinem Schüler die Töne einprägt. Diese Frage ist nicht unwesentlich, denn die Unterschiede

zwiſchen reiner und temperierter Stimmung ſind ganz bedeutend.*) Nun wird er vielleicht antworten: „In der natürlichen.“ (Der temperierten Inſtrumenten haben wir nachgerade mehr wie genug.) Wenn das der Fall iſt, dann kann ſein Schüler ja nicht in allen Tonarten, die die moderne Muſik gebraucht, fertig werden. Alſo er beſchränkt ſeinen Schüler nur auf wenige Tonarten, macht ihn alſo unfähig, eine Menge von Kompoſitionen zu benutzen, für die eben ſeine Stimmung nicht paßt.**)

So wird er denn lieber die temperierte Stimmung wählen. — Die reine Stimmung, die allein das Ohr völlig befriedigen kann, mußte den temperiert geſtimmten Inſtrumenten weichen. Die Hörner können den Ton etwas verändern, die Violinen ebenfalls, und die Meiſter dieſes Inſtruments verdanken vielleicht den Zauber ihres Spiels zum Teil der reinen Stimmung. Die meiſten Muſiker (auch Horniſten und Violiniſten) ſind ſchon ſo an die temperierte Stimmung gewöhnt, daß ſie für die Schönheit der reinen kein Ohr haben. Der Geſang, und gerade der des Volks, das mit der temperierten Stimmung noch nicht ſo vertraut iſt, konnte eine letzte Zufluchtsſtätte des verſtoßenen Götterkindes ſein; und nun jagt es Herr Seminardirektor Helm auch aus dieſem kleinen, aber reinen Tempel der Kunſt. Er giebt ſeinem Singſchüler nicht einmal ſoviel Freiheit, wie die Horniſten und Violiniſten haben, derſelbe kann nicht immer die reine Stimmung erzeugen.

Denken wir nun aber auch dieſes Hindernis einmal beſeitigt. Jeder weiß, welche Schwierigkeit es hat, ſelbſt in einer größeren Stadt zwei Klaviere in völlig gleicher Stimmung etwa zu einem achthändigen Spiel zu finden. Nun ſoll einmal ein Sängerchor von etwa 30 Perſonen gebildet werden. Wenn man nun kaum zwei Inſtrumente mit ganz gleicher Stimmung zuſammenbringt, woher ſoll man dieſe 30 Helmſchen Sänger nehmen? Bei den Klavieren hilft ja wohl noch ein Stimmer aus der Verlegenheit; aber hier kann eben nur Herr Helm ſelber helfen. Wie freilich, das iſt mir ein Rätſel. Umſtimmen kann er ſeine Inſtrumente doch nicht, dann müßten ſie alles verlernen, was ſie ſich mit ſoviel Mühe angeeignet haben, und das Neulernen dürfte ihnen noch ſchwerer werden, wie das erſte

*) „Es kann kein Zweifel darüber bleiben, daß die theoretiſch beſtimmten Intervalle, welche ich in dem vorliegenden Buche (Lehre von der Tonempfindung) die natürlichen genannt habe, wirklich die natürlichen für das unverdorbene Ohr ſind; daß ferner die Abweichungen der temperierten Stimmung dem unverdorbenen Ohre in der That merklich und unangenehm ſind; daß drittens trotz der feinen Unterſchiede in einzelnen Intervallen, das richtige Singen nach der natürlichen Skala viel leichter iſt, als nach der temperierten Skala.“ Helmholtz, Lehre von der Tonempfindung. Beilage XVIII.

**) Es muß ausdrücklich betont und feſtgehalten werden, daß Herr Seminardirektor Helm den abſoluten, d. h. die nach ihrer Höhe unveränderlichen Töne einprägt. Die Tonverhältniſſe ſind auch abſolut, alſo unveränderlich, wie die Töne ſelbſt.

Lernen. So stehen denn diese Sänger nicht nur den Instrumenten mit reiner Stimmung (Hörnern und Violinen), sondern überhaupt allen Instrumenten nach. — Dieselben Schwierigkeiten erheben sich, wenn ein solcher Sänger ein Tonstück hört. Gewöhnlich wird er doch etwas „höher oder tiefer stehen". Was nun da in ihm vorgeht, können wir allerdings nur vermuten. Wenn die absoluten Töne, auf die er gestimmt ist, „zu einem solchen Grad von Klarheit" in ihm gekommen sind, wie Herr Seminardirektor Helm will, so bedingt das einen gleichen Grad von Unklarheit aller anderen Punkte jener unendlichen Linie. Es ist also wohl anzunehmen, daß er jene Töne, die nicht zu seiner Stimmung passen, überhaupt nicht als Musik, oder, was noch schlimmer wäre, als lauter Dissonanzen empfindet. —

Der Vorwurf, den Herr Seminardirektor Helm den Zifferisten macht, gipfelt in den Worten: „Bei einem solchen Unterrichtsverfahren werden die psychologischen Vermittelungen, die zu den Resultaten und Höhepunkten des Erkennens überleiten sollen, übersprungen, was mindestens eine Abschwächung, wenn nicht eine völlige Abstumpfung der Empfänglichkeit des Schülers zur Folge hat." Wir setzen dieselbe hierher, damit der Leser sie richtiger adressieren kann.

Was kann mich nun veranlaßt haben, den Helmschen Auseinandersetzungen, die ich bei der ersten Anlage dieser Arbeit gar nicht kannte, soviel Raum zu widmen? Es ist folgendes: Herr Seminardirektor Helm hat als konsequenter Anhänger des absoluten Tones einmal weiter ausgeführt, wie sich seine Ansichten in die Praxis übertragen lassen. Die Abwege, auf die er dabei geraten ist, zeigen, wohin es führt, wenn man, alles erfahrungsmäßig Feststehende beiseite setzend einigen Schulformeln Wirklichkeit geben will. Wie verwerflich es ist, die Form über den Inhalt zu setzen, die Welt des Wirklichen nach abstrakten Satzungen regieren zu wollen, hat Hermann Lotze (Mikrokosmos) zur Genüge ausgeführt. Ewige Gültigkeit hat das Goethesche Wort: „Grau, teurer Freund, bleibt alle Theorie, grün ist des Lebens goldner Baum."

Empirisch steht fest: 1. Wir können Töne nach ihrer Höhe nur sehr kurze Zeit im Gedächtnis behalten. (Negatives Princip.) 2. Bei zwei oder mehreren Tönen nehmen wir außer der Höhe das Tonverhältnis wahr; der Eindruck desselben ist ein dauernder. (Positives Princip.)

Daraus folgt für eine rationelle Tonschrift für Gesang: „Nicht die absolute Höhe der Töne, sondern das Intervallenverhältnis ist darzustellen."

Denken wir uns nun die praktische Lösung einer gesanglichen Aufgabe. Daß dieselbe nicht in der Einprägung eines einzelnen Tones bestehen kann, ist klar; es müssen also wenigstens zwei Töne gegeben sein. Angenommen, es seien zwei Töne zu singen, die im Verhältnis von Grundton und Terz zu einander ständen, es könnten die Töne es'—g' sein. Der Notist giebt seinem Schüler, nachdem

er demſelben das Intervall zu Gehör gebracht, die Namen es—g und zeigt ihm die Notierung der Töne im Syſtem der fünf Linien. Hat er nun ſeine Pflicht gethan? Keineswegs, er hat ſeinem Schüler ja gar nicht zum Bewußtſein gebracht, was denn das Weſentliche bei den beiden Tönen ſei, worauf es denn ankomme. Die Noten können allerdings dem Schüler ſagen, daß der zweite Ton höher ſei als der erſte, aber um wieviel, das kann er nicht einmal vermuten. Wie groß die vorgebliche Deutlichkeit der Noten in der anſchaulichen Darſtellung der Töne iſt, wird ſpäter gezeigt werden. Der Lehrer hätte doch ein Zeichen dafür geben ſollen, daß es ſich hier wirklich um das Tonverhältnis der großen Terz handelt. Statt deſſen giebt er zwei willkürliche Zeichen, die mit dem Weſen der Sache nichts zu thun haben. Nun wird er ſeinem Schüler allerdings begreiflich zu machen ſuchen, daß dieſe Zeichen das ausgeſprochene Tonverhältnis darſtellen, indem er ihn die Stellung der Zeichen in der Reihe der Noten der Esdurleiter erkennen läßt. Aber kaum hat ſich der Schüler hier einigermaßen orientiert, ſo wirft ihn eine neue Tonart aus dem Sattel, und er muß dieſelbe Sache von neuem lernen.

Ebenſowenig Anhaltspunkte, wie dem Schüler die ſchriftliche Darſtellung giebt, bieten ihm die Notennamen. Oder iſt etwa Syſtem darin, daß die Namen es—g die große Terz, e—g die kleine Terz, e—gis die große, es—ges und eis—gis wieder die kleine Terz bezeichnen? Alſo die Namen bieten gar keinen Anhaltspunkt für jemand, der ſich mit Verſtand in der Sache klar werden will. Das einzige, worauf der Lehrer bauen kann, iſt, daß der Schüler die Fähigkeit hat, eine Menge von Belehrungen über Schlüſſel, Vorzeichnung und Tonart zu behalten, bloß um das Intervall der großen Terz zu erkennen. Es muß ihm auch deutlich klar ſein, daß es ſich hier um Grundton und Terz der es-Leiter handelt. Er könnte ja auch an der Hand von B-dur, wo dieſe Töne als 4—6 vorkommen, das Verhältnis ausrechnen. Aber jeder Lehrer, deſſen Schüler mit Verſtand Muſik leſen ſollen, muß verlangen, daß denſelben ſtets die Beziehung des betreffenden Tones zur Tonika des Satzes gegenwärtig ſei.

Auch der Ziffernſyſtem giebt ſeinen Sängern ein ſichtbares und hörbares Zeichen; als erſteres wählt er die Ziffern 1—3. Dieſelben ſind dem Kinde bekannt, es verliert keine Zeit und Kraft mit dem Erlernen neuer Zeichen, kann ſich alſo gleich der Sache ſelbſt mit ungeteiltem Intereſſe zuwenden. Dieſe Zeichen ſind auch einfach und, was mehr als dieſe beiden Tugenden bedeutet, ſie drücken das Weſen der Sache aus. Sie weiſen direkt hin auf den dazwiſchen liegenden Ton der Leiter, ſie machen direkt aufmerkſam auf die Hilfe, die dem Schüler gerade für dieſes Intervall aus der Kenntnis des Tonikadreiklanges erwächſt; vor allem aber zeigen ſie, daß es hier eben auf das Singen von Grundton und Terz ankomme. Denn das muß hier ausdrücklich hervorgehoben werden, daß es nicht genügt, wenn der Schüler die große Terz überhaupt ſingt. Die Stufen 4—6,

5—7 der Durtonleiter haben ja ebenfalls das Verhältnis der großen Terz. Es könnte nun jemand den Vorschlag machen, von Ton zu Ton die Intervalle anzugeben, statt der Stufen 4—6, 5—7 also 1—3 schreiben, anstatt alles auf den Grundton zu beziehen. Dagegen spricht aber einmal der Umstand, daß zum Beispiel die Stufen 1—2, 2—3, 4—5, 5—6, 6—7 als große Sekunden nicht alle einander gleich sind. Wenn man eben absieht von der temperierten Stimmung, so findet man, daß die 2 = $^9/_8$ von 1, die 3 = $^{10}/_9$ von 2, die 5 = $^9/_8$ von 4, die 6 = $^{10}/_9$ von 5, die 7 = $^9/_8$ von 6 ist; so daß man einen Unterschied zwischen dem großen und kleinen Ganzton machen muß. Noch mehr aber würde durch eine solche Bezeichnung von Ton zu Ton das Princip der Tonalität (Beziehung aller Töne eines Satzes auf die Tonika), das unsere Ziffern so schön ausdrücken, verletzt. Helmholtz beweist, daß die Griechen, Araber und Indier ein Gefühl für die Tonalität gehabt haben, daß dieselbe in den mittelalterlichen Kirchentonarten vorkomme, aber viel unentwickelter, als in der modernen Musik. „Melodien, die sich in wenigen leicht übersehbaren Tönen auf und ab bewegen, die ihren Zusammenhang durch ein nicht musikalisches Hilfsmittel, nämlich die Worte der Poesie, schon haben, bedürfen keines konsequent durchgeführten musikalischen Bindemittels. Auch in dem modernen Recitative wird die Tonalität viel weniger festgehalten, als in anderen Kompositionsformen. Die Notwendigkeit einer festen Bindung der Tonmassen durch rein musikalische Beziehungen drängt sich dem Gefühl erst dann deutlicher auf, wenn große Massen von Tönen, die eine selbständige Bedeutung ohne Hilfe der Poesie haben sollen, künstlerisch zusammen zu schließen sind." Gerade die Ziffern, die immer unmittelbar auf das Vorhandensein der Eins als ihrer Basis hinweisen, sind vorzüglich geeignet, den Aufbau auch verwickelter Tonmassen über einem Grundtone zu versinnlichen.

Wenden wir uns nun dem hörbaren Zeichen zu, das der Zifferist seinem Schüler für das Intervall giebt. Er legt den beiden Tönen die aretinischen Silben „ut mi" unter. Da die Zifferisten auf dieselben einen ebenso hohen Wert legen, wie auf die Ziffern selbst, — rechnen sie doch die englische Methode Tonic Sol-fa zu den Ziffernnotierungen, obgleich sie die Ziffern gar nicht braucht, — so müssen wir ihnen noch einige Aufmerksamkeit widmen. Warum, so hat man gefragt, braucht man nicht die deutschen Zahlenbenennungen? (Siehe Erk in Diesterwegs Wegweiser). Solche Frager würde die Anwendung der Zahlennamen bald belehren. Die Zweisilbigkeit der Sieben, das häufige Vorkommen des Zischlautes und des Doppellautes „ei", sowie des spitzen „i" und „ü" würde sie bald auf einfachere und klangvollere Silben sinnen lassen. Die aretinischen Silben entsprechen in dieser Hinsicht allen Anforderungen; sie haben sich von den Zeiten der alten italienischen Gesanglehrer bis auf den heutigen Tag als ein vorzügliches Mittel zur Bildung der Aussprache bewährt. Sie bringen alle reinen Vokale und viele Konsonanten zur Übung. Jedoch liegt in alledem nicht ihre

Hauptbedeutung; dieselbe enthält zwei Momente. Dasselbe Intervall, derselbe Ton*) der Leiter hat immer denselben, ihn vor allen übrigen charakterisierenden Namen. Weil der Ton (bezw. das Tonverhältnis) immer in Verbindung mit demselben Namen gehört, gesungen und gedacht wird, so bildet sich zwischen beiden eine innige Verbindung (Association der Vorstellungen), so daß nach bekannten Gesetzen die eine Vorstellung die andere hebt. Ich erinnere an die Hilfe, die sich weniger begabte Sänger zum Behalten schwieriger Intervalle dadurch verschaffen, daß sie sich Liederstellen einprägen, in welchen dieselben vorkommen. Hier bedeutet der Name etwas ganz anderes, als beim absoluten Ton; denn das Intervall hat, wie früher ausführlich dargelegt wurde, eine charakteristische Färbung, der absolute Ton gar nicht. Hier kann darum eine Associierung geschehen, dort aus dem einfachen Grunde nicht, weil keine Vorstellung im Bewußtsein zurückbleibt, mit der sich der Name associieren könnte.

Das andere Moment enthält eine Vermutung, die ich aber nicht unterlassen will, hier auszusprechen. Denn die Stütze, welche diese Silben beim Einprägen der Intervalle gewähren, ist so überraschend stark, daß man nach immer neuen Erklärungen dieser auffallenden Erscheinung suchten möche. Jeder hohle Raum (z. B. jede Flasche, der hohle Körper der Streichinstrumente) hat seinen Eigenton, der in vernehmbarer Stärke erschallt, wenn der gleiche Ton als Grund- oder Oberton auf einem Instrument hervorgebracht wird. Die Mundhöhle stellt auch einen solchen Raum dar, und da derselbe beim Sprechen der verschiedenen Vokale verschiedene Gestalt annimmt, also die Verstärkung verschiedener Obertöne begünstigt, wodurch die Vokale ja auch eigentlich erst zustande kommen, so kann dieser Umstand leicht dazu dienen, die charakteristische Eigenart eines Tones durch den stets mit demselben verbundenen besonderen Vokal zu erhöhen, wodurch derselbe sich von den übrigen seiner Reihe auf besondere Weise abhebt. Auch mögen durch Verbindung verschiedener Intervalle, durch welche verschiedene Vokale zusammengestellt werden, vermittelst der diesen entsprechenden Obertöne Verwandtschaften der Töne entstehen derart, wie sie schon früher bei den Obertönen beobachtet wurden, und die Empfindung von dem Vorhandensein oder dem Mangel einer derartigen verwandtschaftlichen Beziehung der Vokalklänge könnte ein neues Mittel für die Einprägung bestimmter Intervalle bilden.

Wir gingen von der Voraussetzung aus, daß das durch die Musikschrift zu Bezeichnende nur die Tonverhältnisse sein könnten. Es wurde ausgeführt, daß die Notenzeichen umständlich, in ihrer Bedeutung als Intervallenschrift schwer erkennbar sind, daß die Notennamen für das Behalten der Töne soviel wie gar keinen Wert haben. Es wurde ferner dargelegt, daß gerade die Ziffernschrift

*) Dabei wird natürlich nicht an den absoluten Ton, sondern an seine Stellung in der Leiter gedacht.

geeignet sei, das Tonverhältnis klar und deutlich in seinem Wesen durch ein dem Kinde schon bekanntes Zeichen zu versinnlichen, welches auf das für die moderne Musik so wichtige Princip der Tonalität direkt hinweise; daß die Guidonischen Silben physiologisch und psychologisch sicheren Erfolg garantieren. — So steht denn wohl außer Zweifel, daß eine richtige *Auffassung* dessen, was an einer Tonreihe wesentliches ist, durch die Ziffern und ihre Namen besser unterstützt wird, als durch die Noten und ihre Namen.

Wird nun durch die Ziffern dasselbe Intervall immer mit demselben Namen belegt, so ist klar, daß durch diese Methode die Intervalle sicherer und fester *eingeprägt* und *behalten* werden müssen, als durch die Noten, die das Kind, sobald es in einer Tonart heimisch geworden ist, beim Wechsel derselben durch die veränderte Form zum Neulernen derselben Sache nötigen.

Beschäftigen wir uns nun mit der *Wiedergabe* der Töne auf Grund der Tonzeichen. Es kann nach dem Vorstehenden nichts eigentlich Neues gesagt werden. Wird das bisher Ausgeführte als richtig anerkannt, so ist damit auch schon über diesen Teil das Urteil gesprochen. Allein es kann die Wiederholung einer Wahrheit auf keinen Fall schaden. Die Zifferisten — sowohl angesehene Musiker, deren Fähigkeiten durch ihre Titel und Zeugnisse attestiert werden, als auch (nach der Behauptung ihrer Gegner) „ungebildete Dilettanten" — haben die fast mathematisch erweisbaren Wahrheiten der Methode Galin-Paris-Chevé schon so lange und mit so großem Eifer verkündigt; und wie langsam schreitet doch die gute Sache vorwärts! Vielleicht wird nun hier die Wiederholung einer Wahrheit noch verzeihlicher dadurch, daß dieselbe noch deutlicher ausgesprochen wird. Auch finden sich wohl neue Gesichtspunkte, die die Frage in ein helleres Licht rücken.

Die Notisten preisen wohl den Sängern ihre Zeichen mit der Empfehlung an, daß dieselben so rein sinnlich das Auf- und Niederwogen der Melodie vor die Augen stellen.*) Poetische Gemüter haben in den an der fünfstufigen Leiter auf- und niederkletternden Punkten Stoffe zu dichterischer Bearbeitung gefunden; die Noten lassen sich von geschickten Zeichnern zu wohl gelungenen Kunstwerken verwerten. Und wer nur ein wenig eingenommen ist für das Gelehrte und Mysteriöse, der besehe sich nur einmal eine recht krause Partitur; sie muß ihm Achtung einflößen. Wie platt und nüchtern stehen dagegen die Ziffern da, alle in gleicher Höhe nebeneinander. Zeichen, einer so prosaischen Wissenschaft, wie die Arithmetik, entlehnt, sollen der Kunst dienen, die ihre Verehrer die Königin im Musentempel

*) „Die Notenschrift malt dem Schüler die Tonverhältnisse; er darf nur die Augen aufthun, um sogleich wenigstens den Hauptumriß einer Melodie zu erkennen. Und welche Hülfe gewährt solche Veranschaulichung einer Melodie für das Behalten derselben! Wie das Auge die Notengruppen auffaßt, so knüpft das Tongedächtnis die Vorstellung der Töne daran, und es bedarf oft nur eines Blickes auf diese Notengruppen, um ganze Weisen, die dem Gedächtnis entschwunden waren, wieder in demselben hervorzurufen." Ert.

nennen! — Gelehrt sind die Noten in der That; wer noch auf den unteren Stufen der Kunst steht, muß einen Musikdirektor, der mit fliegendem Blick eine Partitur liest, für ein halbes Wunder halten. Poetisch sind sie für den gebildeten Musiker, der sie ohne jede Berechnung lesen kann, auch. Jeder Tonsatz ist die Darstellung einer Empfindung (eines musikalischen Gedankens). Von der Musik, wenn sie rechter Art ist, gilt das Wort: „Sie kommt von Herzen, und sie geht zu Herzen." Wir lieben in der Sprache, wenn sie sich an das Gemüt richtet, eine farbenreiche Darstellung, die durch Vergleiche umschreibt, um was es sich handelt; während wir bei Auseinandersetzungen, die den Verstand angehen, einen „trockenen", nüchternen Ton uns gefallen lassen. Die Noten sagen dem Sänger nicht so gerade heraus, um was es sich handelt; sie sind Zeichen, aus denen sich zwar erkennen läßt, was sie sagen wollen, — und dem gebildeten Musiker macht es ja gar keine Mühe —, durch deren rein sinnliche Auffassung er aber auch *ohne* eine durch den Verstand ausgeübte Thätigkeit *unmittelbar ahnend* nachleben, nachempfinden kann, was der Komponist gelebt und empfunden hat. Die Kompositionen für Gesang bieten sich gewöhnlich mit Klavierbegleitung an, wodurch das „gedankenlose" (sit venia verbo) Auffassen und Wiedergeben begünstigt wird. Anders ist es bei den Ziffern; überfliegen der Reihe ist hier nicht möglich. Der Sänger muß sich durch die Reflexion über das Gesehene leiten lassen; jede Note will genau gelesen, in ihrem Werte beurteilt und erkannt sein. So haben denn die Noten wirklich einen Wert für den gebildeten Sänger.*)

Setzen wir die Gelehrsamkeit aber einmal beiseite, und denken wir uns an die Stelle eines Lehrers oder eines Dirigenten, der es mit dem Volke zu thun hat. Was es da mit der sinnlichen Darstellung der Töne durch die Noten auf sich hat, zeigt leicht ein Beispiel. Es sollen die Noten es—g in Es-dur gesungen werden. Der Klavierspieler braucht bloß die Tasten zu kennen, die die Namen dieser Töne führen; schlägt er dieselben an, dann hat er die Töne gespielt. Dem Sänger aber sagt ebensowenig das es allein etwas, wie das g allein; er muß eben das Intervall, bzw. die Stellung beider Töne in der Es-dur-Tonleiter kennen. Was gehört nun dazu, daß er aus den beiden Noten ableite, was der Zifferist mit den bekannten Zeichen 1—3 schreibt. Er muß den Schlüssel angesehen haben. (Daß die beiden im Gesang gebräuchlichen Schlüssel gelehrt werden, dagegen werden die Notisten, die den Zifferisten so gern die Vorbildung „fürs Leben" vor die Augen stellen, wohl nichts einwenden.) Dann hat er die Vorzeichnung der Tonart zu beachten. Die drei Be sagen ihm, daß die Töne e, a, h eine halbe Stufe erniedrigt werden. (In dem im Beispiel angezogenen Fall betrifft das bloß e.) Nun kann er mit Hülfe des letzten Tones die Tonart

*) Ihr Wert für den Instrumentisten steht außer aller Frage. Für die meisten Spieler bedeuten sie eben keine Töne (Intervalle), sondern Tasten (Orgel, Klavier, Harmonium), Griffe (Geige), Klappen (Klarinette, Flöte) u. s. w.

beurteilen. Er hat sich dabei zu entscheiden zwischen 12, oder richtiger zwischen 17 verschiedenen Tonarten, denn cis wird auch als des, dis als es, fis als ges, gis als as, ais als b geschrieben, ganz zu geschweigen von his = c, ces = h, eis = f, fes = e. Der Zifferist hat statt dieser 17 Tonarten nur eine einzige. Kennt der Notist die Tonart, dann erst kann er die Stellung jener beiden Töne in der Leiter als Grundton und Terz erkennen. Dieselben Noten konnten noch e—g, e—gis bedeuten; in anderen Tonarten konnten sie vorkommen als eis—g, eis—gis, es—ges, es—gis. In dem vorliegenden Fall (es—g) hat es der Sänger aber noch günstig getroffen. Innerhalb des Stückes können noch Kreuze oder Be vorkommen, die dann immer wieder neue Verhältnisse ergeben. Eine frühere Vorzeichnung kann aufgelöst werden durch das Quadrat, das dann sowohl Erniedrigung, als auch Erhöhung des vorigen Tones bezeichnen kann. An Doppelkreuz und Doppel-Be denkt der Leser mit Schrecken wohl selber schon. — Auf die Anschaulichkeit der Noten also wird sich wohl kein Mensch verlassen; daß sie einen „Umriß der Melodie" geben, kann auch keine besondere Empfehlung sein, das besorgt eine Wellenlinie viel einfacher und billiger.

Es steht über allem Zweifel fest, daß verständiges Singen nach Noten nur dann möglich ist, wenn der Sänger aus denselben die Tonverhältnisse erkannt hat. Der Weg zu dieser Fertigkeit ist aber ein sehr schwieriger, weil das Notensystem von einem dem Gesange ganz fremden Princip, dem des absoluten Tones, ausgeht. Darum behaupten die Zifferisten mit Recht, daß der Weg zum Notensingen durch das Ziffernsingen gehe. Hat der Schüler in dem letzteren vollkommene Fertigkeit erlangt, daß er, ganz abgesehen von den Ziffern selbst, nach den Namen der Ziffern jedes Intervall sogleich singen kann, so macht es nur noch geringe Mühe, dieselben auf jede Tonleiter, die in Noten geschrieben ist, zu übertragen. — Daß auch in anderer Hinsicht dieser Weg der richtige ist, wird der folgende Teil zeigen.

2. Der Rhythmus.

Wie bei der Melodik zuerst gefragt wurde, was denn eigentlich darzustellen sei, so werden wir auch jetzt zu untersuchen haben, was denn das Wesen des Rhythmus ausmache. Auch hier hoffe ich zeigen zu können, daß die Notenschrift das Absolute bezeichnen will, wo es doch auf das Relative ankommt. Ein Unterschied wird sich ergeben: Beim Melodischen gelten die Reformvorschläge bloß den Sängern; die Taktbezeichnung Galins aber dürften sich auch die Instrumentisten einmal ansehen und ihre Anwendung überlegen. Doch gehen wir zur Sache.

Was Rhythmus und Takt ist, weiß nicht der Musiker allein. „Die Kraft des Rhythmus äußert sich gleichmäßig auf unser ganzes Sein." Wie viel leichter geht sich's, wenn man im gleichen Schritt mit einer größeren Gesellschaft marschiert. Der Rhythmus erleichtert dem Ruderer seine Arbeit, er spornt die Kräfte des

Digitized by Google

Dreſchers, des Schmiedes zu angeſtrengter Thätigkeit an. Die älteſten Inſtrumente haben keinen Ton, ſondern geben nur Geräuſche zur Bezeichnung des Rhythmus, ſo daß man das rhythmiſche Geräuſch als den Anfang aller Muſik bezeichnen kann (Tamburin, Cymbel). Wollten wir von der Bedeutung des Rhythmus ſprechen, ſo könnten wir noch hinweiſen auf ſeine Fähigkeit zur Darſtellung äſthetiſcher Ideen. Man denke an ſeine Wirkung im Leierſpiel der Pythagoräer und in der modernen Tanzmuſik; ſo dient er zur Beruhigung der Seele und zur Aufregung der Sinnlichkeit.

Wir haben es beim Rhythmus mit zweierlei zu thun, mit dem accentuierten oder rein intenſiven Rhythmus (Takt) und mit dem quantitierten oder rein extenſiven Rhythmus (Längenverhältnis der einzelnen Töne — Pauſe).

1. Accentuierte oder rein intenſive Rhythmen (Takt).

Wenn im vorigen auf das Vorkommen des Taktes im gewöhnlichen Leben hingewieſen wurde, ſo müſſen wir dem gegenüber hier, wo von der Muſik die Rede iſt, die Forderung der Äſthetik aufſtellen, daß der Rhythmus Mannigfaltigkeit in der Einheit, ſchöne Proportion und leichte Überſchaulichkeit der Teile innerhalb des Ganzen darſtelle. Der Takt entſteht durch regelmäßig wiederkehrende Betonung eines Tones. Es ſteht dabei Betontes und Unbetontes einander gegenüber, ſo daß er ſich folgendermaßen darſtellt:

⏑ — ⏑ — ⏑ — ⏑ —

Durch dieſe Accentuierung heben ſich einzelne Glieder als geſonderte Teile hervor; wir bezeichnen es als:

⏑ — | ⏑ — | ⏑ — | ⏑ —

Der weniger betonten Teile können im Gegenſatz zu den betonten zwei ſein; ſo entſteht folgender Takt:

⏑ — — | ⏑ — — | ⏑ — —

Dabei iſt der zweite Teil ſtärker betont als der dritte, ſo daß dies richtiger bezeichnet würde als:

⏑ ⏑ — | ⏑ ⏑ — | ⏑ ⏑ —

So ſind es denn einmal zwei und im andern Falle drei Zeiten, die das Ohr im Takte unterſcheidet. Damit ſind auch alle Möglichkeiten erſchöpft. Gerader und ungerader Takt umfaſſen alle rhythmiſche Ordnung in der Muſik; ihre graphiſche Darſtellung giebt auch dem Auge ein deutliches Bild deſſen, was das Ohr hört. Zuläſſig iſt ja auch der vierzeitige Takt:

⏑ — ⏑ — | ⏑ — ⏑ — | ⏑ — ⏑ —

Er iſt im Weſen natürlich nichts anderes, als ein zweizeitiger, bei welchem jede Taktzeit noch einmal geteilt iſt. Der vierzeitige Takt exiſtiert weniger für das Ohr, als für das Auge; und darin liegt die Zuläſſigkeit dieſes Taktes, daß das Auge denſelben deutlich erkennen und überſchauen kann. Wenn wir freilich die Erklärung geben, der erſte Teil nach dem Taktſtrich ſolle betont werden, ſo wird durch kein Zeichen die Betonung der dritten Zeit gegenüber der zweiten und

vierten angedeutet. Der fünfzeitige Takt kommt nicht vor. Wo er geschrieben wird, ist er aufzufassen als Mischung des zwei- und dreizeitigen Taktes. Das Ohr kennt ihn nicht. Der sechszeitige Takt wird zwar von den Musikern (Notisten, ja auch Zifferisten) geschrieben; er ist aber nichts als eine besondere Form des zweizeitigen Taktes, bei dem jede Zeit noch einmal geteilt ist. Daß alle übrigen Taktarten, die noch nach unserer Notenbezeichnung vorkommen können, nichts anderes sind, als entwickelte Formen des zwei- und dreizeitigen Taktes, darauf weist außer der Betonung auch der Umstand hin, daß die Zahlen, die sie bezeichnen, alle durch zwei oder drei, oder durch zwei und drei teilbar sind. Der Takt, der Teil der Musik, der auch von dem unmusikalischen Ohr aufgenommen wird, wird von jedem Menschen als gerad- oder ungeradzeitiger empfunden. Jeder weiß sofort, ob er auf ein Musikstück marschieren kann oder nicht, ob dasselbe eine hin- und hergehende oder hüpfende Bewegung hat.

2. Quantitierte oder rein extensive Rhythmen (Verhältnis der Zeitwerte der Teile — Pause).

Die einzelnen Töne, die wir innerhalb des Taktes als betonte und unbetonte Teile einander gegenübergestellt haben, sind nur in wenigen Fällen (Choral) von gleichem Zeitwert. Wie der Accent, den die verschiedenen Töne bekommen, so ist auch das Verhältnis ihrer Zeitwerte verschieden. Es läßt sich eine Unmenge von Kombinationen verschiedener Zeitwerte innerhalb des Taktes denken; doch zieht auch hier das ästhetische Gesetz der Einheit in der Mannigfaltigkeit bald eine Grenze. Die nächstliegenden Abweichungen von dem Rhythmus mit gleichem Zeitverhalt bringt schon die Beobachtung des deutlichen Sprechens. — Hierher rechnen wir auch die Pause.

Fragen wir nun, was beim Rhythmus zu bezeichnen sei, so finden wir ein Zweifaches:

1. die regelmäßig wiederkehrende Accentuierung eines Tones und die dadurch erzeugte Gliederung in Takte. Wir unterscheiden einen zwei-, drei- und vierzeitigen Takt;
2. die Zeitdauer eines Tones.

Zur Darstellung des Taktes wendet der Notist den Taktstrich an. Das Musikstück wird dadurch recht anschaulich in diejenigen kleineren, gleich langen Glieder zerschnitten, die auch das Ohr deutlich unterscheidet. Dieses Zeichen ist also gut, und darum brauchen es die Zifferisten auch. — Wir unterscheiden durch das Ohr zwei, drei oder vier Taktzeiten; will die Taktschrift auf Verständlichkeit und Richtigkeit Anspruch machen, so müssen dieselben auch für das Auge deutlich erkennbar sein. Das ist bei den Noten nur dann der Fall, wenn die Noten gleich langen Wert haben, und nicht mehr als vier derselben in einem Takte stehen. Meistens giebt die Notenschrift eine ganze Reihe von Zeichen, die, anstatt die Gliederung des Taktes deutlich erkennen zu lassen, dem einige Mühe

machen, der dieselbe „berechnen" will. Weil darum die Noten selbst dem Geübteren oft Schwierigkeiten bei der Beurteilung des Taktes verursachen, so schreiben die Notisten die Bezeichnung desselben in die Vorzeichnung.

Fragen wir nun ein Musikstück nach seinem Takt, so antwortet die Vorzeichnung etwa mit „$^6/_8$".

Was will uns dieser Bruch hier sagen, wo wir doch eine einfache Zahl als Antwort erwarteten? Er bedeutet, daß als Maß der Taktzeit die $^1/_8$-Note gedacht ist, und daß solcher Taktzeiten sechs vorhanden sind. Was das letztere angeht, so ist klar, daß wir nach den einleitenden Bemerkungen den sechszeitigen Takt nicht anerkennen können. Der Ausdruck „$^1/_8$ Note" aber rührt daher, daß man den Noten einen *absoluten* Zeitwert beilegt statt eines *relativen*. Das Ohr hört nur, ob die Töne gleiche oder verschiedene Dauer haben, es kennt keine ganze, halbe, Viertel- u. s. w. Note. Der absolute Wert, den die Note bezeichnen will, hat ja auch gar keine Bedeutung. Ob ein Choral in ganzen, halben oder Viertel-Noten geschrieben ist, bestimmt den Sänger gar nicht, denselben schneller oder langsamer vorzutragen. Das *Tempo* wird sich richten nach dem Charakter des Stücks, wie er meist durch die Überschrift angegeben ist, oder nach besondern Tempobezeichnungen (adigio, andante u. s. w.) Genau wird es bestimmt durch das Metronom. Häufig wird aber auch die Angabe dieses Instrumentes nur als lästiger Zwang empfunden und darum wenig beachtet. Dieser spielt ein Stück in diesem, jener in einem andern Tempo, ohne daß man sagen dürfte, einer von beiden habe falsch gespielt. Unsere schnelllebige Zeit, die die Höhe der Kunst leider so oft im Virtuosentum sucht, spielt manches Stück schneller, als die Komponisten es gewünscht haben.

Beim Adagio im $^3/_8$-Takt wird man die Achtel vielleicht langsamer nehmen, als die Viertel eines Allegro im $^3/_4$-Takt. — Wenn es sich also in Wahrheit um ein *Relatives* und nicht um ein *Absolutes* handelt, so ist aus den *absoluten* Bestimmungen der Noten das *relative* Verhältnis abzuleiten. Daß dies aber nicht ganz leicht ist, weiß jeder Spieler aus Erfahrung; eine nähere Betrachtung der Noten wird es noch deutlicher zeigen.

Es fehlt der absoluten Zeitbestimmung der Noten der systematische Zusammenhang. Wenn man halbe und ganze Noten unterscheiden will, dann sollte man erstere doch noch einmal so klein machen, sie auch die Hälfte des Raumes einnehmen lassen, den letztere haben. Man thut aber das Gegenteil; man macht sie noch größer. Die halbe Note entsteht aus der ganzen dadurch, daß letzterer ein senkrechter Strich zugefügt wird. Wenn nun der senkrechte Strich die Verminderung einer Note auf die Hälfte ihres Wertes darstellt, so sollte man erwarten, man brächte an der halben Note noch einen Strich an, um ein Viertel zu erhalten. Statt dessen aber schließt man das offene Oval zu einem Punkt. Die nächste Verminderung der Viertel- zu einer Achtel-Note geschieht durch das

Fähnchen am obern Ende ihres senkrechten Striches; und von jetzt ab ist man so konsequent, bei jeder neuen Teilung des Zeitwertes ein neues Fähnchen zuzufügen. — Ein anderes Mittel zur Bestimmung des Zeitwertes einer Note ist der Punkt rechts neben derselben. Seine Bedeutung ist bekannt. Der Geübtere deutet ohne besondere Mühe die Note, die mit demselben versehen ist, auf ihren Wert. Schwieriger wird aber die Sache, wenn noch ein zweiter Punkt hinzukommt. Er vermehrt den Zeitwert der mit einem Punkt versehenen Note um die Hälfte dessen, was der erste Punkt schon zugefügt hat, also um $^1/_4$ des Wertes, den die Note ohne Punkt hat. Man denke sich eine Viertelnote mit zwei Punkten versehen, so erhalten wir den Wert $^1/_4 + {}^1/_8 + {}^1/_{16} = {}^7/_{16}$. Daß dieses Zeichen einfach sei, wird kaum jemand behaupten; ebenso zweifelhaft erscheint uns seine Anschaulichkeit. Auch der geübte Spieler wird sich selten die Mühe geben, den Wert der durch diese Zeichen bestimmten Note zu berechnen. Meist ist es die folgende Note — in dem angezogenen Falle $^1/_{16}$ —, die ihn den Wert derselben erraten läßt. Wie soll es da erst dem Elementarschüler gehen, der vielleicht in der Bruchrechnung noch nicht so gewandt ist, daß ihm die Vorstellungen der Bruchteile der Zeitwerte und ihrer Addition geläufig sind.

Wenn ich nicht fürchtete, schon durch die vorstehenden Ausführungen die Leser gelangweilt zu haben, so würde ich die Bezeichnung der Pause einer ähnlichen Untersuchung unterwerfen. Doch das Gesagte genügt wohl, die Systemlosigkeit des Notensystems klar zu legen. Man wird die Klage vieler Lehrer begreifen, seine Kinder hätten gar keinen Takt. Man wird es aber etwas naiv finden, wenn von der „einfachen, klaren und übersichtlichen Notierungsweise“*) der Notenschrift gesprochen wird.

Es war gefordert worden, die Taktschrift solle klar und anschaulich darstellen:

1. ob der Takt zwei-, drei- oder vierzeitig sei;
2. in welchem Zeitverhältnis die einzelnen Teile eines Taktes zu einander stehen.

Wir finden: 1. Die Notenschrift bezeichnet nicht klar und anschaulich, wievielzeitig der Takt ist; sie kann es auch weder durch die Schrift selbst, noch durch die Vorzeichnung angeben, denn sie geht von einem der Sache fremden Princip, dem der absoluten Zeitdauer aus. 2. Die Notenschrift bezeichnet nicht klar und anschaulich, in welchem Zeitverhältnis die einzelnen Teile eines Taktes zu einander stehen. Dasselbe muß vielmehr aus dem, was sie für absoluten Zeitwert ausgiebt, berechnet werden.

Ob der Takt zwei-, drei- oder vierzeitig ist, das stellt die Taktbezeichnung Galins klar und anschaulich dar; eine besondere Vorzeichnung wäre darum Verschwendung. Mit Beziehung auf das Zeitverhältnis sind drei Fälle möglich:

*) Der Klavier-Lehrer: „Die Kindheit unserer Notenschrift.“

1. Der Ton kann die Dauer der Taktzeit haben; 2. er kann länger sein; 3. er kann kürzer sein. Der erste Fall wird in der Weise bezeichnet, daß man auf die betreffende Zeit die Ziffer schreibt, die den Ton bezeichnet. Soll die Dauer des Tones auf eine zweite Zeit ausgedehnt werden, so macht man in den Raum der zweiten Zeit einen Punkt. Die Pause wird durch eine Null dargestellt, die das Wesen der Sache jedenfalls am besten ausdrückt. Jeder wird nun gleich die Regel verstehen: „Jedes *alleinstehende* Zeichen, einerlei ob es eine Ziffer, eine Null oder ein Punkt ist, hat die Dauer *eines* Taktteils, einer Taktzeit." (Stahl.) Stehen also in einem Takte hintereinander | 1 . 0 |, so weiß jeder, daß wir einen dreizeitigen Takt haben, daß die Tonika der Leiter zwei Zeiten hat und daß die dritte Zeit pausiert wird. Erstreckt sich die Pause durch mehrere Zeiten, so macht man so viel Nullen, als Zeiten pausiert werden. So wird die *Verlängerung* von Ton oder Pause sehr anschaulich dargestellt; in demselben Verhältnis, in welchem sie selber wachsen, nimmt auch der Raum zu, den ihre Zeichen einnehmen. Dieses Gesetz kann nach der entgegengesetzten Richtung, mit Beziehung auf die Verkürzung eines Tones oder einer Pause, nicht angewandt werden; bei einer größeren Anzahl von Teilen einer Taktzeit müßten die einzelnen Notenzeichen zu sehr zusammenrücken, sollten sie alle auf dem Raum Platz finden, der für eine Zeit vorgesehen ist. Die verschiedenen *Teile einer Taktzeit*, Ziffer, Null oder Punkt werden durch einen über den Zeichen stehenden Strich zu einer Gruppe zusammengefaßt. Nach der Forderung, daß die Taktbezeichnung einen leichten Überblick über alle Teile eines Taktes ermöglichen solle, sowie den einleitenden Ausführungen entsprechend können zunächst nur zwei oder drei Zeichen unter einem Strich stehen. Werden die Halben oder Drittel einer Zeit in neue Halbe oder Drittel geteilt, so sind diese kleineren Gruppen wiederum durch kleinere Striche zusammenzuordnen.

Wir hatten es uns hier nicht zur Aufgabe gemacht, eine Darstellung der Galinschen Taktbezeichnung zu geben; aber das Wenige dürfte genügt haben, auch dem Unkundigen einen Einblick in dieselbe zu geben, ihm zu zeigen, daß wir es mit einer einfachen und leicht verständlichen Schrift zu thun haben. Worin diese Vorteile ihren Grund haben, ist auch wohl leicht einzusehen. Diese Zeichen sind solche, die das Wesen der Sache wiedergeben.

Werfen wir einen vergleichenden Blick auf beide Schreibweisen, so kann es wohl nicht zweifelhaft sein, welcher der Vorrang gebührt. Dort ein Gewirr von allen möglichen Taktarten, die gar nicht existieren; hier bloß drei. Dort ein Gewirr von Zeichen für die Taktzeit; hier bloß ein einziges. Dort ein Gewirr von Pausezeichen; hier bloß eins. Die Taktbezeichnung der Noten ein Werk der Willkür, ohne System und Konsequenz; die Taktbezeichnung der Zifferisten ein „Meisterwerk an Einfachheit und Klarheit," die Arbeit eines Mathematikers.

Digitized by Google

Die Zusammenfassung des ganzen Gebietes, das wir in der Melodik und Rhythmik gegeben haben, veranstalten wir durch eine einfache Rechnung. Sollen durch die Noten Grundton und Terz im zweizeitigen Takte dargestellt werden, so kann dies geschehen

1. in zwei verschiedenen Schlüsseln;
2. in 12, bzw. 17 verschiedenen Tonarten;
3. in 6 verschiedenen Darstellungen des Taktes;*)

das sind $2 \times 12 \times 6$, bzw. $2 \times 17 \times 6 = 144$ bzw. 204 verschiedene Weisen, das darzustellen, was die Zifferisten bezeichnen als 1 3 . So sicher, wie das 144fache, bzw. 204fache mehr ist als das einfache, so sicher ist die Notenschrift schwieriger als die der Ziffern. Die Entscheidung „für" oder „wider" hat nichts zu thun mit musikalischer Begabung, sie ist keine Sache der Liebhaberei; sondern sie appelliert an den gesunden Menschenverstand.

Wir bezweifeln, daß dem, der unsern Ausführungen mit Aufmerksamkeit gefolgt ist, etwas anderes übrig bleibt, als der Sache der Ziffern beizufallen, selbst wenn er nur die Hälfte dessen, was für die Ziffern und gegen die Noten angeführt wurde, als richtig zugiebt. Ein anderes Bedenken aber möchte laut werden: Wie ist es denn möglich, daß so viele Lehrer noch immer nichts von den Ziffern wissen wollen, daß gerade die meisten der in dieser Frage kompetenten Richter Gegner dieser Methode sind? Sollten die Erfolge der Zifferisten etwa Schein sein, sollte etwa die formale Bildung dabei zu kurz kommen? Auf alle diese Fragen einzugehen, müssen wir uns versagen. Wer wissen will, woher das Widerstreben der Musiker komme, mag sich an das erinnern, was in der vorliegenden Arbeit Vorteilhaftes über die Noten gesagt wurde; Stahl hat darauf in den „Blättern zur Verbreitung der Chevéschen Elementar-Gesanglehre" (Verl. von Stahl in Arnsberg, Prs. M. 1,20) eine ausführliche Antwort gegeben. Mit Beziehung auf die Frage nach der formalen Bildung müssen wir uns mit einigen Hinweisen begnügen. Wenn die Ziffern die materielle Aufgabe des Gesangunterrichts, „die Kinder die Musik lesen und schreiben zu lehren", besser lösen als die Noten, die nach dem Urteile ehrlicher Anhänger derselben gar nicht dazu imstande sind, so ist damit ein Teil der vorliegenden Frage entschieden; denn die Form ist in gewissem Umfange schon durch den Stoff bedingt. Darum müssen die Ziffern auch der formalen Aufgabe des Gesangunterrichts, der Bildung des Gemütes,**) eher gerecht werden als die Noten. Der Grundsatz der Zifferisten

---

*) Der zweizeitige Takt wird geschrieben als $^2/_2$, $^2/_4$, $^2/_8$; $^6/_2$, $^6/_4$, $^6/_8$.

**) Rein, Fünftes Schuljahr: „Der Gesang soll ein Hilfsfach sein, d. h. er soll die Thätigkeit des übrigen Unterrichts, der übrigen Fächer, wie überhaupt der Schule unterstützen." Diesen Dienst kann der Gesang nur leisten durch seine Wirkung auf das Gemüt.

lautet: „Es soll den Schülern kein Lied vorgelegt werden, welches sie nicht gleich alle singen können.“ Sie haben in den von Chevé (Franzose) und von Kondring (Bearbeiter der englischen Methode von Curwen) aufgestellten methodischen Übungen sichere Garantie für die Möglichkeit, dieses Princip aufrecht zu erhalten. Die Notisten sehen sich fast bei jedem Liede genötigt, besondere Schwierigkeiten desselben zu besprechen und ihrer Überwindung sich vorher zu vergewissern. Es ist wohl keine Frage, daß ein Lied unmittelbarer aufs Gemüt wirkt, wenn das Kind dasselbe sogleich singen kann, als wenn es vorher eine Reihe von Vorübungen durchzumachen hat, die speciell auf dieses Lied zugeschnitten sind. Man gehe doch zu einem Notisten in die Schule. Derselbe muß einen engbegrenzten Kreis von Liedern auswählen, wenn seine Schüler dieselben absingen sollen; welche Menge von mancherlei Belehrungen muß gegeben, mit wieviel Anstrengung von beiden Seiten muß gearbeitet werden, ohne daß der Erfolg das alles lohnte. Wie dagegen die Zifferisten es machen, haben wir — ich glaube, es war vor zwei Jahren — in Dortmund gesehen. Der Knabenchor sang dreistimmige, vollständig unbekannte Sätze mit Modulationen sogleich mehrstimmig ab.

Solche Chöre zeigen auch ein viel regeres geistiges Leben, als die der Notisten oder gar Gehörsänger. Hier werden die Schüler nach ein paar Stunden selbständig, dort sehen sie sich immer wieder gegängelt. Hier zeigen lebhafte Augen das Gefühl der Kraft, der Befriedigung, der Lust zum Fortschritt; dort sehen wir das Gefühl des Unbefriedigtseins, erzeugt durch die die Kräfte übersteigenden Aufgaben.

Gegen den Schluß dieser Arbeit kommt es mir immer lebhafter zum Bewußtsein, eigentlich nur gegen ein Phantom gekämpft zu haben; denn die Notisten entpuppen sich in den meisten Fällen bei näherem Zusehen als Gehörsänger. Speciell ihnen gegenüber möchte ich noch den Vorteil der Ziffernmethode rühmen, daß sie, abgesehen von der schon besprochenen Bedeutung für die intellektuelle Bildung noch den Vorteil *vielseitigster Gestaltung des Unterrichts* gewährt, wodurch sie dem Lehrer und den Schülern denselben interessant macht. Wir wollen ja nicht bloß Musik lesen, sondern auch schreiben lehren. Schon nach den ersten Treffübungen müssen die Kinder aus vorgespielten Intervallen, die in denselben vorkamen, die Namen derselben heraushören und nennen. Sie nehmen ihre Tafeln zur Hand und schreiben auf, was der Lehrer vorspielt. Wie das melodische, so kann man auch das rhythmische Element zu diesen Übungen benutzen. (Notenpapier braucht man nicht.)

Die Entscheidung „für“ oder „wider“ wurde dem Urteil des gesunden Menschenverstandes unterworfen. Ist dieses gefällt, und leuchtet die Möglichkeit ein, durch die Ziffernmethode die im Eingange aufgestellte materielle Aufgabe des Gesangunterrichts zu erreichen, so steigt eine neue Frage auf, die von sittlicher Bedeutung ist: Darf sich der Lehrer durch irgend welche Gründe bestimmen lassen,

den Schülern ein so wichtiges Mittel für ihre Geistesbildung, wie ein rationeller Gesangunterricht es bietet, zu *versagen*, oder hat er nicht vielmehr die heiligste Pflicht, es ihnen zu *gewähren*?

Die Erwartungen, die wir an eine Bekanntschaft des ganzen Volkes mit dieser Methode knüpfen, werden kaum zu hoch gehen. Das Zukunftsbild, das vor meinen Augen steht, zeigt mir keine glänzenden Gesangchöre, die die Schöpfungen der großen Tonmeister zu ihrem vollen Recht bringen. Es ist ein Bild, wie es ähnlich wohl Familienjournale als Vignette wählen. Es zeigt mir eine einfache Familie aus dem Volke, um ein Blatt mit Ziffern-Noten versammelt. Unser modernes Ohr hat sich einmal an die Mehrstimmigkeit seiner Gesänge gewöhnt. Aus der Familie, die dieselbe nicht gewähren konnte, wanderte der Gesang in die Vereine. Vielleicht dürften die Ziffern der Weg sein, der aus dem Vereinsleben zurückleitet in das Familienleben.

Das Volk, und besonders die Jugend, will nun einmal singen; und wenn nichts Gutes da ist, dann greift es zu den Gassenliedern, da die Schullieder zum größten Teile den Bedürfnissen des Erwachsenen nicht entsprechen. Hier bietet sich ein Mittel an, dem natürlichen Verlangen durch Darbietung guter Lieder entgegenzukommen.

Anhang. (S. Anmerkung z. S. 59.)

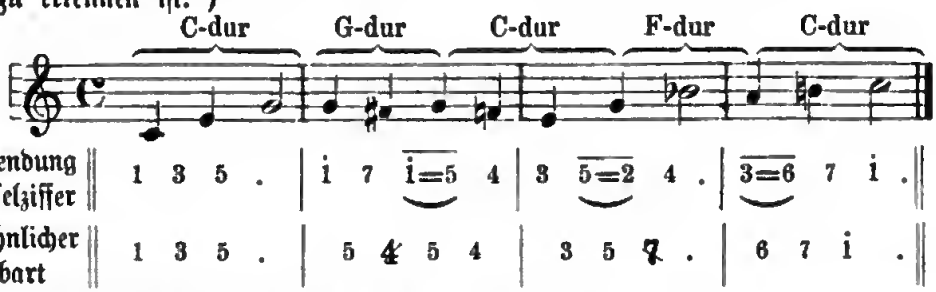
1. Die Melodik.

Wir brauchen beim Gesange drei Oktaven. Dieselben werden bezeichnet:

1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 $\dot{1}$ $\dot{2}$ $\dot{3}$ $\dot{4}$ $\dot{5}$ $\dot{6}$ $\dot{7}$ $\ddot{1}$

Der Grundton von Dursätzen ist 1, der von Mollsätzen 6. Die Unterscheidung zweier Tongeschlechter fällt also weg. — Durchstreichen einer Note von unten links nach oben rechts (4) bezeichnet die Erhöhung, Durchstreichen von oben links nach unten rechts (7) die Erniedrigung um einen halben Ton. — Die *Namen der Noten* von 1 bis 7 sind: ut, re, mi, fa, sol, la, si. Bei Erhöhungen werden die Selbstlaute der Notennamen zu ä — tä, rä, mä u. s. w., bei Erniedrigungen zu ö — tö, rö, mö u. s. w.

Diese Veränderungen von Zeichen und Namen wird bei Modulationen entbehrlich durch die Anwendung der *Wechselziffer*, deren Wesen aus folgendem Beispiel zu erkennen ist.*)



*) Über das Rhythmische dieses Satzes siehe den folgenden Teil.

Das Gleichheitszeichen bedeutet, daß die durch dasselbe verbundenen Noten gleichen Ton haben, 5 in C-dur gleich 1 in G-dur u. s. w. Der Bindebogen bedeutet, daß die betr. Noten auf eine Silbe gesungen werden. — Durch Anwendung dieses sehr einfachen Mittels erspart man sich nicht nur die Einprägung der chromatischen Veränderungen, sondern man gewinnt auch eine viel richtigere Bezeichnung, weil der Grundton der neuen Tonart immer als solcher dargestellt wird. — Zu derartigen Übungen empfiehlt sich der „Modulator" von Hauptlehrer Gelderblom in Steele (inkl. Tonskala für 50 Pf. von demselben zu beziehen).

2. Der Rhythmus.

Hinsichtlich des Rhythmus brauchen wir zunächst bloß drei Zeichen: die Ziffer als Zeichen für den Ton selbst, den Punkt als Zeichen für die Verlängerung desselben, die Null als Zeichen für die Pause. — Wir unterscheiden bloß drei Taktarten: den zwei-, drei- und vierzeitigen Takt.

Es gilt die Regel: Jedes alleinstehende Zeichen — Note, Punkt oder Null — hat die Dauer einer Taktzeit.

Beispiele:

a) Zweizeitiger Takt: ‖ 1 2 | 3 . | 1 0 ‖

b) Dreizeitiger Takt: ‖ 1 | 3 . . | . . 2 | 1 . ‖

c) Vierzeitiger Takt: ‖ 1 . 3 0 | 0 0 4 2 | 1 . 0 0 ‖

Jede Taktzeit kann in zwei oder drei Teile zerlegt werden, welche durch einen Strich zu der Gruppe einer Taktzeit zusammengefaßt werden.

(Zweizeitiger Takt) ‖ 1 $\overset{1)}{3\,4}$ | 5 $\overset{2)}{5\,4\,3}$ | 3 . $\overset{3)}{2}$ | 1 $\overset{4)}{0\,0\,2}$ | 3 $\overline{4\,2}$ | 3 $\overline{. .}$ 2 | 1 0 ‖

1) Jede Note bezeichnet die Hälfte einer Taktzeit.
2) „ „ „ ein Drittel „ „
3) Der Punkt „ die Hälfte „ „
4) Jede Null „ ein Drittel „ „

Jedes Halbe oder Drittel einer Taktzeit kann wieder in Halbe oder Drittel zerlegt werden. — Der oberste Strich faßt alle Teile zu einer Taktzeit zusammen:

Aus $\overline{1\,1}$ entsteht: $\overline{1\,1\;\;1\,1}$ und $\overline{1\,1\,1\;\;1\,1\,1}$

Aus $\overline{1\,1\,1}$ entsteht: $\overline{1\,1\;\;1\,1\;\;1\,1}$ und $\overline{1\,1\,1\;\;1\,1\,1\;\;1\,1\,1}$

Diese Teilung kann nach dem angegebenen Princip fortgesetzt werden.

Eingehende Belehrung hierüber bieten:

Fr. Th. Stahl: Blätter zur Verbreitung der Chevéschen Elementar-Gesanglehre, Verl. v. Stahl in Arnsberg, Preis 1,20 M.; und

Th. Braun: Die Ziffernmethode, Verl. v. Bädeker in Essen, Preis 80 Pfg.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Entgegnung.*)

Herr Professor Vogt hat aus Veranlassung meiner Schrift „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts" „an die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" eine Erklärung veröffentlicht, worin er mir vorwirft, „unrichtige Thatsachen und Voraussetzungen" zum Grunde meiner Darstellung gemacht zu haben. Ich muß dem gegenüber erklären:

1. Herr Professor Vogt wünschte von mir im Herbst (26. August) 1882 einen Aufsatz für das Jahrbuch „über die Methode des neusprachlichen Unterrichts." Diesem Wunsche konnte ich aus verschiedenen Gründen nicht entsprechen; ich fragte aber an, ob ein Artikel über Locke als Hinweis auf meine eben zum Abschluß gekommene Ausgabe der „Gedanken ꝛc." genehm wäre. Am 9. Dezember 1882 schrieb mir Herr Professor Vogt, ich möchte den Artikel bis Januar fertigstellen. Mein Amt kennt auch um Weihnachten keine Ferien; so schrieb ich die kleine Arbeit in ein paar freieren Tagen zwischen Weihnachten und Neujahr und sandte sie nach Wien. Von einer Arbeitsfrist von „5 oder 6 Monaten„ kann also keine Rede sein.

2. Herr Professor Vogt bestreitet, im Januar 1883 einen Brief von mir erhalten zu haben, in welchem ich dagegen protestiere, daß im Verein nur zugelassen werde, was mit Zillers Lehren übereinstimmt. Dieser Brief ist dennoch geschrieben und an Prof. Vogt abgeschickt worden. Wenn dieser ihn nicht erhalten hat, so thut dies nichts zur Sache. Ich habe die Angelegenheit Herrn Direktor Rein mehrfach vorgetragen mit der Bitte, Herrn Prof. Vogt darüber zu befragen. Da der erstere mein Ersuchen nicht abgelehnt hat, bin ich nicht berechtigt anzunehmen, daß letzterer nicht wenigstens mündlich von meinem Protest in Kenntnis gesetzt worden sei. Auch Herrn Direktor Just habe ich die Sache mitgeteilt, zugleich mit der Bitte der Richtigstellung einer mich betreffenden Äußerung in den Erläuterungen. Es ist also alles von meiner Seite geschehen, um meine Bedenken zur Kenntnis des Vorsitzenden des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu bringen.

3. Herr Professor Vogt glaubt, meine Schrift „Handel und Wandel" sei „seit längerem als seit Pfingsten geplant" worden. Ich habe den Plan derselben in der That im Juli d. J. gefaßt, als ich von Herbartscher Seite aufgefordert wurde, diese zweite Auflage von „Herbart und seine Jünger" zu veranstalten.

4. Herr Prof. Vogt spricht von „persönlicher" Verstimmung meinerseits gegen Ziller. Ich weiß davon nichts.

Was Herr Prof. Vogt im zweiten Teile seiner Erklärung über das Verhältnis zwischen Wissen und Pädagogik und über die formalen Stufen sagt, stimmt im wesentlichen mit meinen Anschauungen überein und ist von mir nie bestritten worden. Das Persönliche in der Erklärung übergehe ich: nicht persönliche Beweggründe haben mich zur Abfassung meiner Schrift bestimmt.

Karlsruhe. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat.

*) Vgl. Ev. Schulbl., 1885, S. 453.

Schaumburger Lehrervereinigung.

Weit nördlich vom alten Hessenlande liegt der seit etwa 200 Jahren zu diesem gehörige Kreis Schaumburg, kurzweg die Grafschaft genannt. Die räum-

lichen Verhältnisse der Grafschaft haben es von jeher verhindert, daß das Vereinswesen unter den Lehrern eine so lebhafte Form angenommen hätte, als dies im heutigen Regierungsbezirk Kassel der Fall, der ja dieserhalb schon 1850 von Diesterweg (Rh. Bl. XLII. Bd., 3. Hft.) rühmend hervorgehoben wurde. So mußte denn außer der alljährlich zu Pfingsten auf der Paschenburg stattfindenden Kreisversammlung das Streben nach Fortbildung außer den amtlichen Konferenzen zur Bildung kleinerer Verbände führen, unter denen sich in den letzten Jahren besonders der Bezirk Rodenberg-Sachsenhagen durch Rührigkeit auszeichnete. Von dem Lehrerkollegium Obernkirchen wurde der Versuch gemacht, ein größeres Lehrerkränzchen ins Leben zu rufen. Am 4. Januar vor. J. fand deshalb eine Versammlung in Steinbergen statt, auf welcher der Rektor Dr. Quehl aus Obernkirchen einige Gedanken über die pädagogische Fortbildung des Lehrers entwickelte, um zur Bildung eines Lehrerkränzchens mit planmäßig geregelten pädagogischen Studien anzuregen. Es fand dann an demselben Ort noch eine Versammlung am 8. April statt, auf welcher derselbe Redner einen längeren Vortrag über „Ziel, Weg und Weihe des Lehrerstrebens" hielt. Das geplante Lehrerkränzchen konnte aber noch nicht ins Leben treten, weil Kollegen, die sich gern beteiligen wollten, zu fern ab wohnten, näher wohnende dagegen indifferent blieben.

Das Lehrerkollegium in Obernkirchen hatte schon seit 1883 Veranlassung genommen, sich mit der Herbartschen Pädagogik näher bekannt zu machen, hatte besonders auch Gelegenheit gehabt, in amtlichen Konferenzen zu einzelnen Fragen der Schulpraxis nach den Vorschlägen in Reins Schuljahren prüfende Stellung zu nehmen. Als daher der Bezirk Rodenberg-Sachsenhagen für eine seiner Versammlungen (13. Mai) „das Interesse" zur Behandlung wählte, erhielt diese Versammlung den Besuch sämtlicher Kollegen aus Obernkirchen.

Lehrer Glinzer referierte über das Interesse nach dem Büchlein von Walsemann, Lehrer Wiederhold hatte schon vorher ein Referat über Ufers Vorschule geliefert. Nach recht belebenden Debatten wurde für den 1. Juli eine gemeinsame Versammlung in Kirchhorsten (Bahn Hannover-Minden-Köln) verabredet, wozu auch eine Anzahl Kollegen aus dem Fürstentum Schaumburg-Lippe kamen, so daß ca. 40 Lehrer anwesend waren. Lehrer Steinbrecher hielt einen Vortrag über Bildung des Willens. Die Lust an gemeinsamer Arbeit wuchs und nachdem Dr. Quehl am 26. August in Lindhorst über die Fortbildung und Vertiefung der Pädagogik Pestalozzis durch Herbart und am 23. September ebendaselbst über das Gefühlsleben der Seele (nach Nahlowsky) in längerem Vortrage gesprochen, hatte in der zahlreichen Versammlung die Neigung, sich zu gemeinsamer Arbeit auch fernerhin zu vereinigen, schon ziemlich feste Gestalt gewonnen. Es herrschte ein erhebender und erfrischender Geist in den Versammlungen, die nur für sehr wenige bequem erreichbar waren. Die folgende Versammlung am 24. Oktober in Stadthagen brachte einen Vortrag über Theorie und Praxis der Erziehung von Dr. Quehl und führte den Plan, eine Vereinigung zu pädagogischer Fortbildung zu schaffen, insoweit seiner Verwirklichung näher, als hier beschlossen wurde, für jede folgende Hauptversammlung, die von nun an in größeren Zwischenräumen folgen sollen, durch Arbeit in Sektionen vorher eine gemeinsame begriffliche Grundlage zu schaffen, um die folgenden Debatten wirklich fruchtbringend zu machen. Die Sektionen Steinhude, Rodenberg, Stadthagen und Obernkirchen umfassen ca. 60 Lehrer aus dem preußischen Kreise Schaumburg und dem Fürstentum Schaumburg-Lippe. Die nächste Hauptversammlung findet, so Gott will, am 23. Januar 1886 in Stadthagen statt. Lehrer Lüker aus Steinhude wird über

„Autorität und Liebe" reden, worauf eine gemeinschaftliche Durchsprechung der seitherigen Sektionsarbeit erfolgen soll, deren Pensum Ufers Vorschule Seite 1—21 ist.

Um über die Arbeit in den Sektionen ein Bild zu geben, folge hier der Arbeitsplan der Sektion Obernkirchen: I. Sitzung. 31. Okt. 1885. Einleitung. Wesen der Seele. Ufer S. 1—5. (III. Aufl.) Ref. Steinbrecher (Kern); Korref. Quehl (Drbal, Herbart, Lotze). II. Sitzung. 25. Nov. 1885. Wechselwirkung der Vorstellungen. Ufer S. 6—15. Ref. Drinkuth (Drbal); Korref. Everding (Dörpfeld, Denken und Gedächtnis). III. Sitzung. 16. Dez. 1885. Begriffe, Urteile und Schlüsse. Ufer S. 16 und 17. Ref. Heumann (Rumpel, Phil. Prop.); Korref. Gebhardt (Schumann, Dittes). IV. Sitzung. 6. Jan. 1886. Über Apperzeption. Ufer S. 18—21. Ref. Steinbrecher (Lange, Apperception); Korref. Quehl (Jahrbuch XIV. Lazarus L. d. S.). V. Sitzung. 16. Jan. 1886. Über Träume. Ufer S. 15. Ref. Everding (Radestock, Schlaf und Traum); Korref. Dohm.

Im Vertrauen auf Gottes Hülfe hoffen wir später über den Segen unserer Arbeit Freudiges berichten zu können, weshalb auch von dem vollständigen Plane hier noch nicht geredet werden soll, da derselbe erst von der ganzen Versammlung genehmigt werden muß. Obernkirchen, Dezember 1885.

Schulklassen im Regierungsbezirk Düsseldorf.

Ostern 1885 gab es in dem Bezirk 2900 Lehrerstellen an den Volks- und Mittelschulen (1450 ev., 1440 kath., 10 jüd.) und 1080 Stellen für Lehrerinnen (212 ev., 868 kath.). Von der Gesamtzahl waren im Jahre 146 neu eröffnet worden (49 ev., 57 kath. Lehrerstellen, 18 ev. und 22 kath. Lehrerinnenstellen). Es waren gestorben 25, in andere Bezirke verzogen 8, emeritiert und sonst abgegangen 55 Personen (unter der letzten Rubrik allein 27 Lehrerinnen). Bei den Besetzungen fanden Verwendung 186 Seminaristen und neu eintretende Personen, 23 Lehrpersonen aus andern Bezirken.

Zur angegebenen Zeit waren noch unbesetzt 12 ev. und 11 kath. Lehrerstellen, 2 ev. und 4 kath. Lehrerinnenstellen. Die Zahl der neueröffneten Klassen wird sich für das Schuljahr 1885/86 noch höher stellen als im Vorjahr.

Über äußere Schuleinrichtung.

Durch Ministerialverfügung vom 21. August, bzw. 27. Oktober 1884 ist angeordnet, daß an Landschulgebäuden, in welchen eine Klasse eine Treppe hoch liegt, zur Sicherung gegen Feuersgefahr die Treppe wenigstens 1,30 m Breite haben und keine Wendelstufen enthalten soll. Die Klassen- und Hausthüren müssen nach außen aufschlagen.

In Schulen mit mehr als zwei Klassen sind alle Treppen massiv, am besten aus Haustein, freitragend aufzuführen. Die Treppen, welche auf den Dachboden führen, müssen daselbst mit massiven Wänden umschlossen und mit einer eisernen Thür verwahrt werden. Für die Thüren gilt die oben gegebene Bestimmung.

Die Gebäude sind, sofern an dem Orte eine Wasserleitung vorhanden ist, an letztere anzuschließen. Die Feuerhähne und Hanfschläuche müssen es ermöglichen, nach jedem Raume Wasser abzugeben.

Evangelisches Schulblatt.

März 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Johann Friedrich Herbarts philosophische Lehre von der Religion*)

quellenmäßig dargestellt.

Ein Beitrag zur Beantwortung der religiösen Frage der Gegenwart von Dr. Albert Schöl.**)

Von Dr. G. von Rohden.

Weniger eine Recension des genannten Werkes im hergebrachten Sinne des Wortes, als vielmehr eine ausführlichere Darlegung der in demselben behandelten Probleme will die nachfolgende Besprechung sein. Es handelt sich hierbei um Fragen, welche uns Lehrern am allernächsten liegen sollten, nämlich um die eigne Vertiefung und Befestigung in den Grundwahrheiten des Christentums und die freudige und überzeugungskräftige Verantwortung unseres Glaubens gegen jedermann, zumal gegen den immer mehr um sich greifenden modernen Zeitgeist, der den alten Glauben nur noch mitleidig belächelt, wo nicht fanatisch bekämpft. Wer

*) Den geehrten Lesern möchte ich die nachfolgende treffliche Darstellung religionsphilosophischer Probleme einer besonderen Beachtung empfehlen und zwar namentlich aus zwei Gründen.

1. Es gehört zur Charakteristik unserer Zeit, daß die Naturwissenschaften und was mit ihnen zusammenhängt, in erster Linie das Interesse in Anspruch nehmen, daß infolgedessen die philosophischen, die ethisch-religiösen Fragen mehr in den Hintergrund gedrängt erscheinen. Das ist für niemanden gut, am dringlichsten aber muß man bei dem Lehrer ein gleichschwebendes Interesse wünschen. — Es läßt sich nicht leugnen, daß die gewöhnlichen Hülfsmittel, die dem hier drohenden Schaden vorzubeugen und abzuhelfen bestimmt sind, bei manchen diesen Dienst zu leisten wenig geeignet erscheinen. Ihnen wird das Schölsche Buch und nicht minder der hier gegebene Bericht eine besonders dankenswerte Gabe sein.

2. Es handelt sich in dem nachfolgenden um die Religionsphilosophie eines Pädagogen, den man in weiten Kreisen, wenn nicht geradezu als einen Gegner des Christentums, so doch gleichgültig gegen das christliche Moment in der Erziehung sich denkt, vor dessen Pädagogik, wie groß auch ihre Vorzüge sonst sein mögen, man deshalb warnen zu müssen glaubt. Die Leser haben Gelegenheit, sich nach dem Bericht des Herrn Dr. v. Rohden ein Urteil darüber zu bilden, wie weit die vorhin angedeutete Ansicht korrekt ist oder nicht. Horn.

**) Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1884. 250 S. Preis 5 M.

einmal über die Begründung und die Stützen seines persönlichen Glaubens nachgedacht, wer einmal mit Zweifeln zu ringen gehabt und sich und andern Rechenschaft abzulegen versucht hat über den Grund seines Glaubens und seiner Hoffnung (1 Petr. 3, 15), der wird gewiß gefunden haben, daß er mit den plausibeln, objektiven Gründen gar bald am Ende ist und auch ernsten und ehrlichen Zweiflern und Wahrheitssuchern gegenüber schweren Stand hat und sich stets rasch auf den rein subjektiven Standpunkt zurückziehen muß: „Ich glaube, weil ich fühle, daß ich sonst allen Halt verliere und für immer unglücklich werden und bleiben muß;" oder „ich glaube, weil mir meine subjektiven Lebenserfahrungen die Wahrheit der christlichen Religion verbürgen".

Es fragt sich nun, ob eine „philosophische Lehre von der Religion" uns allgemeingültigere und unanfechtbarere Stützen darbieten kann. Die meisten gläubigen Christen hegen wohl das leicht erklärliche Vorurteil, daß die Philosophie uns viel eher von dem festen Glaubensgrund ablöst und erst recht in dem Labyrinth menschlicher Meinungen und Thorheiten am Narrenseil herumführt. Manche werden es überhaupt für frevelhaft halten, mit Menschenwitz und Vernunft, mit der Weltweisheit die über alle Kritik erhabene christliche Lehre zu beleuchten und zu untersuchen. Wenn man auf jegliche Verteidigung gegen die Angriffe des Unglaubens verzichten, wenn man fortfahren will, der aufwachsenden und selbst zu denken beginnenden Jugend nur dogmatisch den Buchstaben der christlichen Lehre zu überliefern ohne eigentliche Begründung und Weckung des tieferen Verständnisses, wenn man den ringenden Zweiflern auf all ihre angstvollen Fragen nur antworten will: „Du mußt einfach glauben, was in dem Katechismus steht, und damit abgemacht!" dann freilich ist solche Ignorierung der allgemein menschlichen und insbesondere der philosophischen Bemühungen um das religiöse Problem das geratenste! Immerhin, wir verdenken es niemandem, wenn er mit einer gewissen Scheu oder mit Mißtrauen eine „philosophische Lehre von der Religion" ansieht, zumal die Philosophen, die sogen. „christlichen" nicht minder wie die eigentlichen „Weltweisen", wohl reichlich Anlaß zum Mißtrauen in dieser Richtung thatsächlich gegeben haben.

Wie aber, wenn sich im Verlauf einer rein philosophischen Untersuchung herausstellen würde, daß der Kern des christlichen Glaubens auch aus dem höchsten Hitzgrad philosophischer Kritik unberührt und um so strahlender hervorgeht, wenn eine echte, exakte Philosophie uns zeigte und nachwiese, daß alle menschliche Wissenschaft, zumal auch die Naturwissenschaft im letzten Grunde nur den christlichen Glauben anerkennen und bestätigen muß, wenn eine so nüchterne, kalte, streng kritische Philosophie wie die Herbartsche ohne jede vorgefaßte Meinung und ohne irgendwelche interessierten, specifisch frommen Überlegungen doch zu dem Resultate kommt, daß der christliche Gottesglaube siegreich allen Rationalismus und Materialismus, allen Pantheismus und Atheismus überwinden wird, — sollte man

nicht solch eine Philosophie des genaueren Studiums für wert halten und mit Freuden die schneidigen Waffen sich anzueignen suchen, welche dieselben gegen die bohrenden Zweifel von innen und außen darbietet?

Zwei Hauptprobleme sind es, welche nach dem eigentlichen Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem Konflikt des Unglaubens und des Glaubens, solange er mit geistigen Waffen wissenschaftlich geführt wird, immer aufs neue die eingehendste Untersuchung und Beantwortung erheischen; ein theoretisches und ein praktisches. Das theoretische Problem ist die Frage nach der Stellung des Wissens und Glaubens zu einander, näher auch wohl Religion und Wissenschaft, speciell Naturwissenschaft, das praktische betrifft das Verhältnis der Sittlichkeit zur Religion. Bekanntlich behaupten die meisten Mode- und Populärphilosophen auf die Autorität gewisser philosophischer Größen hin, und der Chorus der sogen. Gebildeten betet es ihnen urteilslos nach, daß das Wissen den Glauben ersetzen, der Glaube zum Begriff oder zum Wissen erhoben werden müsse, kurz, daß der Glaube nur ein niedriger, unvollkommener Standpunkt sei, vielleicht für das ungebildete Volk noch gut, aber dem denkenden Menschen für überwunden gelten müsse. Hiermit verknüpft sich leicht die andere Behauptung, ja steht oft thatsächlich gerade im Vordergrunde, daß die Sittlichkeit auch ohne Religion oder gar um so besser ohne Religion bestehen könne, daß reine Sittlichkeit der gute Kern aller Religion sei, während man die Schale der Glaubenssätze preisgeben müsse.

Mit diesen beiden Grundfragen muß man sich erst auseinandergesetzt haben, ehe man eine klare und zuverlässige Einsicht in das Wesen der Religion gewinnen kann. Die befriedigende Antwort auf diese beiden Fragen, welche sich auf die Voraussetzungen der positiven christlichen Lehre beziehen, enthält die Hauptpunkte aller Verteidigung des Christenglaubens und macht die oft sehr mißlichen apologetischen Künste und Anstrengungen in Einzelfragen überflüssig. Es wird nun für die Klärung unserer religiösen Grundbegriffe gewinnbringend sein, wenn wir diese beiden Probleme von einer theologisch völlig unin teressierten Seite erörtern hören, wo jedes Vorurteil von etwaiger theologischer Befangenheit ausgeschlossen ist. Und das ist es eben, was uns Herbarts „philosophische Lehre von der Religion" zu bieten vermag.

Leider hat Herbart kein eigentliches Werk zur Religionsphilosophie hinterlassen, aber Dr. Schöl hat es verstanden, die fragmentarischen, in Herbarts Werken zerstreuten Andeutungen zu sammeln, „in ihre einleuchtenden Zusammenhänge zu bringen und mit denjenigen Stützen zu versehen, die sich aus einer Gesamtkenntnis der Herbartschen Philosophie ergeben" (Prof. Kattenbuschs Recension in der Theolog. Litteraturzeitung 1885, Nr. 6). Für diese mühevolle und verdienstliche Arbeit gebührt ihm gewiß der Dank aller, die sich für diese Fragen interessieren, insbesondere aber der Freunde der Herbartschen Pädagogik

und Philosophie überhaupt. Referent beabsichtigt nun weder eine eingehende kritische Besprechung noch eine durchgängige Reproduktion der Schölschen Arbeit nach den sechs Kapiteln derselben: Möglichkeit, Bedürfnis, Ursprung der Religion, Berechtigung der teleologischen Naturbetrachtung als der objektiven Grundlage der Religion, Wesen der Religion, Bedeutung oder Wert der Religion, sondern gedenkt vor allem die Erörterung jener beiden Hauptprobleme und die daraus gewonnenen Folgerungen in ihren Grundzügen wiederzugeben, ohne sich an die Reihenfolge des Buchs, in welchem sich „die mannigfaltigen Wiederholungen Herbarts reflektieren" (S. 13), zu binden; möglicherweise könnte dadurch dem Leser des Buchs auch die Übersicht über die vorliegenden Fragen erleichtert werden.

Noch einmal bemerken wir ausdrücklich, daß es sich hier um die principiellen Voraussetzungen des christlichen Glaubens, um das Wesen der Religion im allgemeinen handelt, nicht um die einzelnen positiven Glaubenslehren.

I. Glauben und Wissen.

Die Methode, welche der Herbartschen Philosophie, also auch seiner Religionsphilosophie, auch in den Augen des Laien ein vertrauenerweckendes Gepräge giebt, ist die, daß Herbart nirgends von irgend einem abstrakten Begriff aus das ganze Weltgebäude a priori konstruieren will, wie die meisten Philosophen es thun, sondern daß er von erfahrungsmäßig Gegebenem ausgeht, dasselbe untersucht, die Begriffe bearbeitet und Rückschlüsse daraus über den Zusammenhang der Dinge herleitet. Das ist die Methode der exakten Philosophie. Darum braucht sich seine Religionsphilosophie auch gar nicht bei der Frage aufzuhalten, ob Religion überhaupt möglich sei; denn die Möglichkeit folgt unmittelbar aus dem thatsächlichen Vorhandensein derselben (S. 13). Freilich ist die Frage nach der Möglichkeit der Religion an sich keineswegs überflüssig oder widersinnig, da die Religion durch gewisse, und zwar sehr verbreitete philosophische Anschauungen (Pantheismus im allgemeinen) in der That jedes zuverlässigen Fundamentes beraubt und in bloße Einbildung aufgelöst wird.

Wenn man von dem Gegebenen ausgehen will, so kann man natürlich nicht einen abstrakten Gottesbegriff an die Spitze der Untersuchung stellen. „Es kann nicht die erste Aufgabe des Denkers sein, nach dem in höchster Höhe Verborgenen zu greifen" (S. 15). Und die Frömmigkeit verbietet, den Begriff Gottes, des höchsten realen Wesens, zu welchem die Philosophie sich nur allmählich erheben kann, nach Art der gegebenen Erfahrungs- oder Elementarbegriffe zu zergliedern, weil diese Zergliederung mit der der Frömmigkeit gebührenden Achtung keine Ähnlichkeit hat" (S. 14). „Die richtige Methode verlangt vielmehr, daß man vom Gegebenen, von der religiösen Gesinnung aus-

gehe" (S. 15), und die Analyse und Darstellung des religiösen Bedürfnisses bildet den Ausgangspunkt und die Basis der Herbartschen Religionsphilosophie (S. 15). Welch wichtiger Wink liegt schon in diesem Gedanken für die Katechismusbehandlung, die sich immer noch so unfruchtbar und unbiblisch mit der Zergliederung des Gottesbegriffs und anderer höchster religiöser Abstraktionen, als ob es Elementarbegriffe wären, abquält und das Erhabenste und Heiligste in den Staub herabzieht und dem Kindesverstande zur unfrommen Betastung darbietet!

Wenn man sich an das Gegebene hält, so ist ferner ersichtlich, daß die Religion älter ist als die Philosophie (S. 16). Darauf hin allein läßt sich also auch ihre principielle Unabhängigkeit von der Philosophie behaupten. „Die Philosophie, wenn sie rechter Art ist, nimmt gern den religiösen Glauben, den sie vorfindet, in sich auf, obgleich sie ihn nicht zu erzeugen vermag" (S. 18). Schon Kants Anschauung war, daß die Philosophie keinen anderen Einfluß auf die Theologie zu verlangen habe, als nur dieselbe von der moralischen Seite zu beobachten und im Notfalle zu reinigen; und seine Absicht war, das echt religiöse Bedürfnis zu befriedigen und die Dinge des Glaubens den unnützen Streitigkeiten zu entziehen (S. 19). „Statt also über Dinge zu grübeln, über welche man, auf dem menschlichen Standpunkte wenigstens, ein wirkliches Wissen niemals erreichen kann und deren Behandlung als unfruchtbare Grübelei den Fortschritt des religiösen Lebens nicht fördert, sondern verhindert, sollte man vielmehr die Ergänzung unseres höchst unvollkommenen Wissens um die Folgen unserer bestgemeinten Handlungen in dem Glauben, der Befriedigung des allgemeinsten Religionsbedürfnisses, suchen" (S. 196). „Diesen Glauben kann dem Menschen nur die echte Religion darbieten, nie und nimmer aber die Philosophie, und am allerwenigsten die theoretische, die Metaphysik" (S. 20). „Religion schließt sich zwar der gesamten Philosophie an; allein durch Alter, Ursprung, Würde, Allgemeinheit des Bedürfnisses, Macht der Kirche und des Staats behauptet sie dennoch eine solche Selbständigkeit, daß die Schule (Philosophenschule) froh sein muß, nur neben ihr eine freie Bewegung für sich selbst zu behalten" (S. 20). Manche sind noch „stolz und thöricht genug, zu meinen, der natürliche, einfache, religiöse Glaube, dessen jedermann bedarf, der sich in allen wohlgesinnten Gemütern von selbst findet, den Natur und Schrift und Kirche unterstützen, dieser genüge ihnen nicht!" (S. 21.) Und doch kann gerade die Wissenschaft in ihren Schranken dem wahrhaft denkenden Geiste gewiß nicht genügen, denn „alle menschliche Wissenschaft endet mit dem lebhaften Gefühl von der Geringfügigkeit unseres empirischen und metaphysischen Wissens" (S. 93).

Weiter fragt Herbart, ob die theosophischen Spekulationen zur religiösen Demut passen, und dann, ob der spekulative Unterbau der durch kein System erst zu erzeugenden Religiosität so beschaffen ist, daß er wirklich etwas tragen,

stützen, befestigen könne? „Oder sinkt vielmehr diese Spekulation bei genauer Prüfung dergestalt in sich selbst zusammen, daß man, weit entfernt, ihr etwas Kostbares anzuvertrauen, sich vielmehr in acht nehmen muß, sie mit höchst wichtigen Glaubenswahrheiten in Verbindung zu bringen, damit sie dieselben nicht in die Gefahren, wogegen sie sich nicht schützen kann, mit hineinziehe!" (S. 21.)

Kann sich ein Philosoph entschiedener gegen die unberechtigten Ansprüche der philosophischen und theologischen Spekulation aussprechen, welche die Grundwahrheiten des Christentums zu beweisen vorgiebt und sie vielmehr durch ihre völlig verkehrten Principien untergräbt? Kann die Unabhängigkeit der Religion von der Philosophie, des Glaubens von dem Wissen nachdrücklicher betont werden?

Aber noch präciser und befriedigender können wir das Verhältnis vom Glauben und Wissen, Religion und Metaphysik nach Herbart bestimmen. „Die religiösen Vorstellungsarten zu untersuchen, — nicht zu erzeugen — ist auch zum Teil Sache der theoretischen Philosophie oder der Metaphysik" (S. 47), „die Religion selbst jedoch bleibt Sache des Glaubens und des Herzens" (S. 48). „Herbart warnte vor dem thörichten und gefährlichen Unterfangen, den Glauben zu einem Wissen erheben zu wollen; er riet ab von einer von vornherein sehr religiös sein wollenden Philosophie und speciell von solcher Metaphysik, weil diese, wie die Erfahrung nur zu oft und deutlich gelehrt hat, sehr leicht dazu kommt, an die Stelle des heiligen und persönlichen Gottes der Religion ein logisches und ethisches Ungeheuer zu setzen" (S. 47). „Kennt der Mensch die Religion, kennt er das Gute und Schöne nicht, so ist er mit oder ohne Metaphysik für jedes höhere Leben verloren. Ebensowenig wie die reine Ethik vermag auch die reine Metaphysik den Menschen in ein neues, besseres Land einzuführen. Man will durch unrichtige, wenn auch nicht übel gemeinte Spekulationen die Gottheit recht eigentlich erkennen, ja sogar aus ihr die Natur erklären. Oder vielmehr, man glaubt diese Erkenntnis schon zu besitzen; man freut und rühmt sich den Glauben in ein Wissen verwandelt zu haben; nachdem zuvor durch andere, ebenfalls nicht ganz richtige Lehren der Glaube selbst schwach geworden und als Sache des bloßen reinen Herzens dargestellt war." „Geziemte es sich wohl, mit Spinoza über diejenigen zu spotten, welche in der Metaphysik keinen Abschluß ihres Denkens findend da, wo die Frage nach den Ursachen der Ereignisse weiter und weiter verfolgt wird, endlich zum göttlichen Willen — „hoc est, ad ignorantiae asylum" — ihre Zuflucht nehmen? Eines Asyls dieser Art bedürfen wir doch alle, und nicht bloß zum Zeichen unserer Unwissenheit; wiewohl wir auch diese eingestehen sollen und ohne Erröten eingestehen können. Der Glaube an Gott ergänzt unser philosophisches Wissen; aber diese Ergänzung selbst läßt sich nicht wiederum in ein Erkenntnisprincip verwandeln. Gott ist kein Gegenstand des spekulativen, metaphysischen Wissens und die Vorstellungen von Gott bildet sich jeder nach seinem Gemüte, d. h. nach seinem religiösen Bedürfnis und seiner

ethischen Gesinnung" (S. 48 f.). Gott ist nicht der Anfangs- und Mittelpunkt der philosophischen Erkenntnis, sondern der End- und Ruhepunkt und liegt also nicht im Kreise unseres Wissens als erreichbarer Gegenstand. Wäre das der Fall, „so könnte ebensowenig die Religion den zerrütteten Menschen in ein neues, besseres Land einführen, wie die reine Moral (cf. o.). Und selbst dem geistig Gesunden wird der Gedankenkreis beengt, die Aussicht benommen, wenn er die höchste aller Vorstellungen, wozu er sich erheben kann, als abgeschlossen, oder auch nur der Hauptsache nach als fertig und sattsam bestimmt betrachten soll" (68 f.).

Hiermit dürften die Grenzlinien zwischen Metaphysik und Religion, Wissen und Glauben scharf genug gezogen sein. Ist es nicht ein erhebender und tröstlicher Gedanke zugleich, daß Gott eben seinem Wesen nach außerhalb der Demonstration der Menschenweisheit steht, daß wir also vor keinerlei wissenschaftlichen hochtönenden Phrasen uns zu fürchten haben, daß wir Gott für einen um so würdigeren Gegenstand unseres Glaubens halten dürfen, je weniger er in den beschränkten Kreis des Erkennens und Wissens hinuntergezogen wird? Ein Gedanke freilich, der nicht einfach dogmatisch angenommen und apologetisch ohne weiteres verwendet, sondern nach allen Seiten hin zuerst durchdacht und vertieft werden will. Wir fügen nur noch folgende Citate zur weiteren Anregung hinzu: „Wie oft wird man die Kirche noch an den Unterschied zwischen Glauben und Wissen erinnern müssen. Wie schwer wird es gefaßt, daß die Zuversicht des religiösen und kirchlichen Glaubens wesentlich verschieden ist von der Schärfe einer Demonstration und daß der Glaube an seine eigene Kraft nicht glaubt, wenn er die Demonstration mit einer Art Eifersucht betrachtet" (S. 58). — „Die Philosophen haben zu bezeugen, daß kein Wissen imstande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln" (S. 60). — „Es ist ein großer Irrtum, den Glauben darum, weil er vom Wissen unterschieden wird, für schwächer zu halten. Wir glauben schon im geselligen Leben auch da noch an Menschen, wo wir längst schon vom eigentlichen Wissen verlassen sind, und können diesen Glauben weder entbehren, noch uns von ihm lossagen" (S. 100).

Der bedenkliche Intellektualismus, der überall in religiösen Fragen mehr wissen und beweisen will, als man wissen kann (cf. S. 82 Anm.), der die Kraft und den Wert des Glaubens eigentlich von dem Maß der Erkenntnis und der Bildung abhängig macht, der also den christlichen Glauben schließlich entleert und verödet und zur Glaubenslosigkeit treibt, — dieser verhängnisvolle, hohle Intellektualismus, welcher heutzutage in dem Religionsunterricht sowohl rechts wie links mehr und mehr sich breit zu machen sucht, wird also von Herbart auf der ganzen Linie zurückgewiesen.

Und ebensowenig konnte Herbart, wenn wir ihn bis dahin richtig verstanden, etwas mit dem Rationalismus zu schaffen haben, welcher die Religion wenn nicht aus der angebornen Vernunft ableiten, so jedenfalls durch dieselbe messen

und beschränken will (S. 79). „Alle empirisch entstandenen Religionen sind nicht rational, sondern positiv. Es giebt keine rein rationale, angeborene, natürliche oder Vernunftreligion, denn dieselbe ist nichts anderes als der Inbegriff gewisser allgemeingültiger religiöser Vorstellungen, welche von Philosophen entweder selbständig ausgedacht oder was meistens der Fall ist, aus einer oder mehreren positiven Religionen entnommen sind zu dem Zwecke, die positive Religion durch philosophische Gedanken zu ersetzen; durch Gedanken, in deren Anerkennung eine allgemeine Übereinkunft wegen der Mannigfaltigkeit, wegen der inneren Widersprüche und wegen des unaufhörlichen Wechsels der philosophischen Systeme aller Wahrscheinlichkeit nach niemals erreicht werden kann und in deren Anwendung ein zureichender Ersatz für die Religion niemals gefunden wird. [Dies auch gegen Kant und Lessing in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts"] (S. 84)."

Herbart wußte sich seiner geschlossenen philosophischen Überzeugung nach so wenig mit dem Rationalismus seiner Zeit verflochten, daß er sich geradeswegs zu den „Supranaturalisten" zählte, „nämlich in folgendem doppelten Sinne! Erstlich: Meine Untersuchung läßt nicht den Menschen aus der Erde wachsen, als wäre er nur eine Ergänzung der Erde. Sondern seine Existenz fordert eine göttliche That, denn er ist durchaus ein Fremdling auf der Erde. Zweitens: Meine Psychologie erlaubt nicht, an eine eigentliche Erkenntnis Gottes aus reiner Vernunft zu glauben. Sondern von außen her muß das theoretische Element des Glaubens, welches die bloße Idee von Gott übersteigt, gegeben werden. Daß es in christlicher Offenbarung gegeben sei, kann ich mir gefallen lassen, doch hier habe ich keine Stimme; daß es aber durch die Zweckmäßigkeit der Natur gegeben wird, dies behaupte ich aufs bestimmteste. Jedenfalls also ist die eigentlich rationalistische Behauptung, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion, mir fremd" (S. 104 f.).

Nach Herbart giebt es also keine Erkennbarkeit Gottes aus reiner Vernunft, damit ist also der Glaube dem Gebiete des exakten Wissens entrückt; der Glaube hat seine Anerkennung und Legitimierung nicht erst von der Wissenschaft zu erbitten, findet seine Quelle und hinreichenden Grund in der Offenbarung, sowohl der Natur wie der übernatürlichen, unmittelbaren, geschichtlichen Offenbarung Gottes. Demonstrationen können den Glauben eher beeinträchtigen als stützen; „Beweise braucht er nicht" (S. 83. 213); Beweis des Glaubens ist ein Widerspruch in sich. Der Glaube bezieht sich eben auf Dinge, welche jenseit des Gebiets des objektiv Gegebenen liegen; und bei der Untersuchung des letzteren nur kann von Beweisen und Wissen im strengen Sinne die Rede sein. Da dieses Gebiet aber in sich keinen Abschluß finden kann wegen der Lückenhaftigkeit unseres Wissens, so bildet der Glaube die notwendige Ergänzung des Wissens. Soviel zur vorläufigen Beantwortung des Problems von Glauben und Wissen.

II. Religion und Sittlichkeit.

Wenn Herbarts Religionsphiloſophie uns in dem grundlegenden theoretiſchen Problem von Religion und Metaphyſik, bezw. Wiſſenſchaft im engeren Sinne überhaupt, klare Geſichtspunkte und Principien zur befriedigenden Löſung desſelben darbietet und die weſentliche Selbſtändigkeit des Glaubens nachweiſt, ſo iſt das nicht minder der Fall bei der zweiten vielumſtrittenen praktiſchen Frage bezüglich des Verhältniſſes von Religion und Sittlichkeit.

„Die Religion iſt die notwendige Ergänzung der Moral, nicht aber mit ihr identiſch, wie Kant behauptete. Auf die Religion allein gründet ſich die Vorausſetzung der Erreichbarkeit des Gewollten, ohne welche ein echtes, alſo ein ſittliches Wollen nicht möglich iſt. Die Religion als die ergänzende Vorausſetzung des ſittlichen Handelns muß einem jeden, welcher die ethiſchen Ideen ins Leben übertragen will, über alle theoretiſche Berechnung der Veränderlichkeit des Wirklichen hinaus, unwandelbar feſtſtehen; ſonſt kommt er über eine bloß fragmentariſche Sittlichkeit, alſo über den Eudämonismus nie hinaus“ (S. 40). „Die Unzulänglichkeit der Sittenlehre liegt offenbar am Tage; darum konnte auch das Moralpredigen nie genügen, niemals das religiöſe Bedürfnis befriedigen. Der leidende, verirrte, verdorbene Menſch muß in eine andere Sphäre verſetzt werden; die Moral aber hält ihn auf ſeinem Standpunkt feſt; ſie gebietet ihm, ſich in ſeinem Kreiſe, nur mit veränderter Richtung, fortzubewegen; und das iſts gerade, was der ſchon zerrüttete Menſch nicht mehr vermag. — Die Moral iſt demnach keineswegs der Kern der Religion“ (S. 41). — „Die Sittenlehre beſtimmt zunächſt nur unſern Willen und zeigt uns nur im allgemeinen, welches die würdigen Zwecke eines vernünftigen Lebens, welches die großen Aufgaben der Menſchheit ſind. Aber ſie flößt uns nicht die Hoffnung des Gelingens ein; ſie überläßt uns dem Zweifel, ob nicht eine übermächtige Naturgewalt uns zerſtörend entgegenwirke, ob nicht die Bemühung edler Menſchen vergeblich und ihre Begeiſterung Unverſtand ſei, ob der gute Wille nicht zur Thorheit werde, ſobald er aus der Tiefe unſerer Bruſt hervortritt in das offene Tageslicht und in das Gewühl der menſchlichen Strebungen? Hier bedürfen wir der Religion“ (S. 42).

Mit dieſen Gedanken entzieht Herbart den Moraliſten, welche die Moral zum Kern der Religion machen wollen, den Boden; denn will man behaupten, daß es echte Sittlichkeit auch abgeſehen von der Religion gebe, ſo muß man natürlich vorausſetzen, daß mit dem Sollen auch das Können gegeben ſei, oder daß von dem Sittengeſetz nichts anderes gefordert werden könne, als was der Menſch auch zu leiſten imſtande iſt. Das iſt aber nach Herbarts Ethik ein ſchwerer Irrtum. Es iſt ein Hauptverdienſt Herbarts, rein philoſophiſch nachgewieſen zu haben, was die chriſtliche Religion von jeher gelehrt, daß die ſittliche

Digitized by Google

Verpflichtung nicht erst durch die Leistungsfähigkeit irgend einer Person oder eines Willens begründet werde, sondern daß sie als absolute von allem wirklichen Willen unabhängig sei. Das ist der christliche Schuldbegriff oder der Begriff der Verantwortlichkeit, der sich in seiner absoluten Strenge gar nicht kümmert um die Voraussetzung der Freiheit oder Unfreiheit, wonach also die Verschuldung nicht aufhört, sondern bleibt, wenn sich auch thatsächlich bei dem Schuldner die Unmöglichkeit herausstellt, den ethischen Forderungen Folge zu leisten (S. 46 f. 79—89).

Wenn aber einerseits feststeht, daß „die ethischen Ideen als solche oder an und für sich macht- und kraftlos sind" (S. 84), aber „doch den Stempel des unvermeidlichen Verhängnisses tragen", so daß „der Mensch dem unbedingten sittlichen Urteile in keiner Weise entgehen kann" (ib.), so ist offenbar, daß er sich nach einer anderen höheren Hülfe umsehen muß. Es bleibt dabei: „Ohne religiöse Motive hat keine menschliche Moral einen archimedischen Punkt, auf welchem stehend sie für geeignet gelten könnte, den Menschen aus den Angeln der Selbstsucht, der Sünde emporzuheben" (S. 77). „Kein Ideal der Tugend, so schön und erhaben es immer bezeichnet sein mag, richtet den gesunkenen Menschen empor; ihm muß eine neue Welt sich öffnen, denn seine Welt ist ihm verdorben; seine Schuldbriefe müssen zerrissen werden, denn er kann sie nicht bezahlen; er muß wieder anfangen, denn er ist unfähig fortzusetzen" (S. 22). Und man hat nicht nur an Gesunkene im engeren Sinne zu denken, denn „einen Gesunden im strengen Sinne findet die Religion nirgendwo, und die Ärzte des Geistes und des Leibes wissen es und versichern uns bekanntlich, daß vollkommene Gesundheit ein Ideal ist, dem wir uns nur annähern" (S. 31). „Aus den Tugendlehren zusammen, wenn jede soweit als möglich ausgeführt gedacht wird, entsteht für denjenigen, in dessen Bewußtsein sie stets gehörig zusammen wirken sollen, eine so große Last, daß selbst der stärkste Geist sie nur mit Mühe wird tragen können" (S. 36).

Durch diese Anführungen wird der an die Spitze gestellte Satz: „Die Religion ist die notwendige Ergänzung der Moral" hinreichend beleuchtet sein. Die Moral zeigt nur das Sollen, die Religion das Können. Der religiöse Glaube ist die unumgängliche Bedingung des sittlichen Handelns, weil ohne Glauben an Gott und seine lebendige Wirksamkeit und Hülfe der Glaube an die Möglichkeit der Realisierung der sittlichen Ideen keinen zureichenden Stützpunkt hat; durch den Glauben muß der Mensch die erforderliche psychische Kraft in sich aufnehmen, um die ethischen Ideen zu verwirklichen (S. 88). „Der Glaube, die Religion muß dem Menschen diejenige Ergänzung seines inneren Lebens sein, welche ihn einzig und allein befähigt, das Gesollte nicht nur zu wollen, sondern auch beharrlich auszuführen, d. h. zu können" (S. 88).

III. Beſtätigung des Glaubens.

Die Herbartſche Religionsphiloſophie weiſt alſo nach, daß alles menſchliche Wiſſen ſowohl wie Handeln unzulänglich iſt und über ſich ſelbſt hinausweiſt, auf ein Gebiet, in welchem beides ſeine wahre Ergänzung und Erfüllung findet. Dies Gebiet, welches aller Wiſſenſchaft und aller Moral erſt den End- und Ruhepunkt darbietet, iſt die Religion. Die Religion iſt damit gegen alle Angriffe, welche aus der Rüſtkammer des beſchränkten menſchlichen Wiſſens oder aus der ſtolzen Burg des ſittlichen Bewußtſeins entnommen werden könnte, geſichert. Indeſſen wird vielen denkenden Chriſten und ernſten Wahrheitsſuchern die bisherige allgemeine Faſſung von der Unabhängigkeit und Selbſtändigkeit der Religion nicht genügen. Das Bisherige zugegeben, aber iſt das nicht alles viel zu abſtrakt, kann man damit irgend jemandem die Religion näher bringen, ihn dafür intereſſieren, wenn man nur behauptet: menſchliches Wiſſen und Handeln genügen für ſich nicht, ſondern bedürfen einer Ergänzung? Wir verlangen doch konkretere Begründungen dafür, warum denn die Religion ſolch eine alles andere beſtimmende und durchdringende Lebensmacht ſein ſoll, welche als das Höchſte und Heiligſte von Jugend auf zu betrachten iſt? Wir werden alſo noch näher auf einige mit jenen Hauptproblemen zuſammenhängende Erwägungen und Folgerungen einzugehen haben, nachdem uns durch die bisherigen Antworten die Richtungslinien ausgeſteckt ſind. —

Wir erkannten, daß uns die Notwendigkeit und die Macht der Religion ebenſowenig wie ihre einzelnen poſitiven Lehren ſtreng bewieſen werden können; daß vielmehr die Religion durch Demonſtration ihrem Weſen entfremdet wird, da ſie ihrer Natur nach „ins Unermeßliche und durch keine Erkenntnisbegriffe Erreichbare hinausſchaut“ (S. 69). Alle Beweiſe für das Daſein Gottes könnten keinen Menſchen fromm machen; im Gegenteil, in dem Maße, als er ſeine Beziehung zu Gott intellektuell beſtimmte oder beſtimmen ließe, würde er ſich der Frömmigkeit entfremden; denn „Beweiſe für den Glauben würden, wenn ſie vorhanden wären, dieſen ſelbſt aufheben, weil da, wo wirkliche Beweiſe vorliegen, der Glaube völlig überflüſſig, ja abſurd iſt“ (S. 102). „Es zeigt ſich beſtändig das Schauſpiel, daß Beweiſe zwar geſucht, aber ſtets zugleich als überflüſſig betrachtet werden. Das Bewieſene ſtand immer ſchon feſt vor dem Beweiſe: ungefähr wie bei den Mathematikern die Theorie der Parallelen oder das Parallelogramm der Kräfte. Niemand zweifelt daran, wohl aber zweifelt man an der Schärfe der Beweiſe zum Zeichen, daß man bloß darum verlegen iſt, den Grund des Glaubens, die ſubjektive Grundlage der Religion deutlich auszuſprechen. Was nun ein ſolcher Glaube braucht, das liegt am Tage. Beweiſe braucht er nicht; dieſe würden ihn nicht ſchaffen, wenn ſie auch gefunden würden. Aber das rechte Wort iſt hier nicht Beweis, ſondern

Bestätigung. Diese muß von Proben, im einzelnen, oder in Anwendungen, ausgehen" (S. 83).

Und solche konkrete Bestätigungen, die der forschende Gläubige unwillkürlich für seinen Glauben sucht und die zugleich allen Befürchtungen, bezw. allem Frohlocken, daß es mit dem alten Glauben bald aus sei, den Boden zu entziehen geeignet sind, bietet Herbarts Religionsphilosophie in reichem Maße. Der größte Teil des Schölschen Buches beschäftigt sich mit der Darlegung solcher Bestätigungen.

A) Bestätigung des Glaubens durch das Bedürfnis der Religion.

1. Das subjektive Bedürfnis des einzelnen.

Bestätigung im weiteren Sinne für die Glaubenszuversicht muß der denkende Mensch in der subjektiven Grundlage der Religion, dem allgemein verbreiteten subjektiven Bedürfnis nach Religion finden. Der Glaube ist kein Wahn, keine Schöpfung der Unwissenheit und der Schreckvorstellungen; der Glaube quillt aus dem innersten religiösen Bedürfnis. Dieses Thema wird in unserm Buche in unzähligen Variationen überzeugend und zum Teil ergreifend verhandelt.

Wohl gehört auch nach Herbart das dumpfe Staunen, die unbewußte Ehrfurcht vor den erhabenen Erscheinungen und großartigen Gegenständen der Natur zur subjektiven Grundlage der Religion in den Anfangsstadien ihrer empirischen Entwicklung (S. 74); viel wesentlicher ist aber doch das durch keine Kunst wegzuleugnende Bedürfnis nach Religion, dessen Analyse und Darstellung, wie oben schon bemerkt, ja überhaupt der Ausgangspunkt und die Basis der Herbartschen Religionsphilosophie bildet.

Es zeigt sich „zunächst das Bedürfnis nach einer regulierenden Macht des praktischen Lebens und geselligen Daseins" (S. 75). „Die Religion entsteht aus dem Gefühle der Abhängigkeit aller Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen; ist diese Demut, dieser Grundzug aller Frömmigkeit nicht vorhanden, so wird metaphysisch sowohl als moralisch vergeblich gelehrt und gepredigt werden" (S. 75). Dies ist aber nur das allgemeine. — Das specifische Bedürfnis des Herzens nach Religion — und damit werden wir sofort auf das zweite Hauptproblem zurückgeführt — wird angeregt durch die ethischen Ideen, die sich bei einem unparteiischen Zuschauer im Zustande des vollendeten, willenlosen Vorstellens gewisser einfacher Verhältnisse des Willens sowie des praktischen Lebens mit Notwendigkeit einfinden und das Bedürfnis nach religiöser Ergänzung rege machen. „Wir alle werden erfüllt von unwillkürlichem Beifall, wenn z. B. eine That der mutigen Anstrengung für Billigkeit und Recht und Menschenwohl und wahre Freiheit hindurchbricht durch die Gewebe des Eigennutzes und die Ränke der Feigheit. Wir alle werden ermuntert, die Spur einer solchen That aufzusuchen und wie von ihr angeführt, vorzudringen zu gleichem Lobe und zu gleicher

Wirkung. Denn wir haben kein Wohlgefallen daran, uns über dem müßigen Genuß zu betreffen; es fühlt jeder, daß ſelbſt im Augenblicke der gemeinen Luſt ihm das Gewiſſen, jener innere Zuſchauer, im Wege iſt! Aber die Selbſtbeſchauung iſt uns unvermeidlich und das eigene Zeugnis muß ſehr künſtlich beſtochen ſein, um ſich zur feilen Selbſtſchmeichelei zu erniedrigen" (S. 79). Die ethiſchen Ideen tragen, wie ſchon bemerkt, den Stempel des unvermeidlichen Verhängniſſes an ſich; niemand kann dem Urteil des Gewiſſens, dieſer inneren Gewißheit von der unbedingten Gültigkeit der ſittlichen Ideen, entgehen. „Harmoniſche Willensverhältniſſe müſſen gefallen, disharmoniſche müſſen mißfallen. Iſt nun das ethiſche Urteil geſprochen und entſpricht der Wille demſelben nicht, ſo entſteht Aufruhr in der Bruſt des Menſchen, das Gefühl der Disharmonie, das Bewußtſein des inneren Unfriedens, der ſittlichen Hülfsbedürftigkeit" (S. 84). Und „bleibt auch anfangs alles ſtill, ſo kommt doch eine ſpäte Reue nach; und dieſe Reue läßt ſich nicht für Thorheit erklären, wenn ſie auch erſt ſo ſpät eintritt, daß ſich die begangenen Thaten gar nicht mehr zurücknehmen, noch in ihren Folgen abändern laſſen; vielmehr iſt ſie dafür bekannt, daß ſie unter allen Qualen, die ein Menſch leiden kann, die ſchrecklichſte und unheilbarſte iſt. Mit ihr ſteht in genauer Verbindung die Schande, die gerade ſo in dem Verdammungsurteile anderer, wie die Reue in der Selbſtverklagung beſteht. — Jenes unbedingte, unvermeidliche Urteil nun, welches über die Willensverhältniſſe ergeht, iſt das nicht weiter zu erklärende oder zu beweiſende Faktum im Menſchen" (S. 85).

Alſo, die Forderungen und Anſprüche des Gewiſſens laſſen ſich nicht wegleugnen; ſie führen dem Menſchen immer wieder ſeine moraliſche Abhängigkeit und Unfreiheit, ſeine ſittliche Hülfsbedürftigkeit vor Augen; Unruhe und Unbefriedigtheit würden herrſchen ohne eine höhere Ergänzung. Kurz, es muß ſich ſchließlich dem ernſten Ethiker, der vom rein philoſophiſchen Standpunkte aus, aber mit unbeſtochenem Gewiſſen die ſittlichen Verhältniſſe und Thatſachen prüft, das Wort Joh. 7, 17 bewähren: „So jemand will des Willen thun, der wird inne werden ꝛc."; das iſt die Beſtätigung der Religion auf Grund des unaustilgbaren ſittlichen Bedürfniſſes des Menſchen (bibliſch ausgedrückt: des Hungers und Durſtes nach der Gerechtigkeit!).

Damit hängt aufs engſte der allgemeine in des Menſchen Bruſt gelegte höhere Lebenshunger zuſammen, das Gefühl der Nichtbefriedigtheit bei allem, was die Erde bietet, welches noch tiefer und ſtärker die Religion fordert, als nur das ſittliche Bedürfnis. Das Menſchenherz ſucht ein Gebiet, welches einen End- und Ruhepunkt bietet für all ſein Empfinden, Vorſtellen, Streben. Die Religion beruht alſo weiter „auf einem allgemeinen, bei dem geiſtig Geſunden wie Kranken ſich entwickelnden Bedürfnis des Lebens und verwandelt ſich aus dieſem in ein Bedürfnis des Herzens, welches allem Wünſchen, zu leben und zu erleben, ſoweit

vorangeht, daß ohne seine Erfüllung jene uns geringfügig und geschmacklos werden würde. Die Religion allein ist diejenige psychische Kraft, welche das innere und äußere Leben des Menschen, auch des relativ gesunden, ordnet und verklärt, bedeutender macht und in eine höhere ideale Beleuchtung rückt. Sie befähigt den Menschen, und sie allein, sein ganzes Dasein mit seiner Mannigfaltigkeit und dem Wechsel der inneren und äußeren Zustände nicht nur unter der Form der Zeit, sondern auch unter derjenigen der Ewigkeit zu betrachten, das zeitliche Leben im Lichte des ewigen, das irdische, menschliche im Verklärungsglanze des himmlischen, göttlichen immer besser zu würdigen und anzuwenden. Die Religion giebt dem Menschen den rechten Optimismus, welcher ihm das Leben erst wahrhaft lebenswert erscheinen läßt; sie verleiht dem Leben erst, indem sie als lebendige, treibende Kraft zum sittlichen Wollen und Handeln veranlaßt, Wert und Ziel." — „Die Religion ist folglich eine allgemeine Ergänzung. Ihrer bedarf nicht nur das innere Leben der geistig schwachen Menschen, der Ungebildeten, welche die große Masse der Menschen ausmachen, sondern gerade dasjenige der gebildeten und edleren Geister, welche sich über den Kreis der Durchschnittsbildung erhoben haben. Gerade diejenigen, welche infolge ihrer höheren Begabung und Lebensstellung einen weiteren und freieren geistigen Horizont sich erworben haben, fühlen am lebhaftesten das Unbefriedigende eines Lebens ohne Religion und ohne Gott; sie haben am meisten das Bedürfnis, an diesen Gott als den stets vom reinsten Wohlwollen erfüllten Helfer in aller Not nicht nur theoretisch zu denken, sondern praktisch zu glauben, d. h. ihm ihre Herzen, den innersten Kern ihrer Gesinnung zu opfern und das ordnende und beglückende Princip eines neuen höheren, besseren Lebens in sich aufzunehmen" (S. 33). Nicht in dem Irdischen, Zeitlichen, Vergänglichen, sondern nur in dem Überirdischen und Überweltlichen, Ewigen, Göttlichen findet das geheimnisvolle Suchen und Sehnen des menschlichen Herzens wahre und dauernde Befriedigung. Nicht das vorübergehend Gefallende und flüchtig Reizende, sondern das ewig Schöne, das ewig Gefallende und Genügende sucht der Blick des Edlen. Das ist die Armut am Geist, die allgemeine Erlösungsbedürftigkeit, das Heimweh nach der Ewigkeit, welches den religiösen Glauben subjektiv bestätigt. Der Mensch bedarf des höheren, des unendlich erhabenen Freundes. „Dieses Freundes nicht bedürfen hieße einer Einsamkeit vertraut sein, wie sie der Egoismus mitten in die Gesellschaft einführt, um die Wohnungen der Menschen zur Wüste zu machen" (S. 17).

Zur Religion „wenden sich endlich alle Sorgen, welche das Menschenleben mit sich bringt;" sie bleibt dem Menschen zur letzten Stütze, wenn er nirgends einen festen Ruhepunkt erschauen kann (S. 54). Und auf dieses innerste Wesen der Religion, der Ruhe in Gott, deren Bedürfnis uns durch die Stimme des eigenen Herzens bestätigt wird, zielt besonders auch die schöne nähere Ausführung des Vergleichs mit der Freundschaft, die hier noch ihre Stelle finden

mag: „Schwerlich ist irgend etwas unter den menschlichen Dingen der Religion so nahe zu vergleichen als eben die Freundschaft. Beiden können wir uns nur hingeben in der Muße; beide fordern ein reines, lauteres Gefühl, frei von Eigenliebe, frei von Übermut; beide ruhen auf Treue und Glauben; sie verlangen Zutrauen, Hingebung, Anschließung. Keine von beiden läßt sich darauf ein, der theoretischen Zweifelsucht eine apodiktische Beweisart entgegenzusetzen. Sie wollen gefühlt und alsdann für immer ergriffen sein. Wer durch die leere Möglichkeit, man könnte sich doch irren, von ihnen abgeschreckt wird, ist ihrer nicht wert. Sie gehen aus von einer Zuversicht, welche ebensowohl begründet ist wie die, mit der wir die Realität einer geordneten Welt außer uns überhaupt voraussetzen. Sie lohnen durch eine Zuversicht, welche uns selbst der Güte unseres Willens erst froh werden läßt, indem sie derselben eine gelingende Wirksamkeit versprechen. Lassen wir darum nie von der Traulichkeit der Freundschaft wie von der Feier der Religion!" (S. 42.)

Diese letzte und tiefste Form des subjektiven Bedürfnisses nach Religion, der anbetenden Feier, findet ihren unmittelbaren, konkreten Ausdruck im Gebet zu dem unendlich erhabenen Freunde, und zwar nicht bloß im Bittgebet, denn, wie gesagt, das Bedürfnis des Lebens mit all seinen Wünschen und Sorgen ist nicht das einzige und wesentlichste, sondern man muß im Gebet feiern, ausruhen können bei Gott. „Der Mensch muß von Herzen, mit voller Aufrichtigkeit, ohne alle Hintergedanken zu Gott beten können, oder wenigstens in dem Gedanken an Gott Ruhe finden" (S. 18). „Ohne alle Hintergedanken," nämlich z. B. daß Gott etwa doch kein persönliches Wesen sei, zu dem man eigentlich nicht beten könne, „daß das Gebet nur eine subjektive Erhebung sei ohne innere Wahrheit, d. h. ohne Überzeugung von der Erhörbarkeit des Gebets." — Doch gehört dies nicht eigentlich hierher; wir verweisen auf die trefflichen Ausführungen über das Gebet und die notwendige Voraussetzung seiner Erhörbarkeit (S. 37 Anm.; auch S. 32 Anm. 3; S. 18 und 24 Anm.), wie überhaupt auf den ganzen schönen Abschnitt über das subjektive Bedürfnis der Religion.

Soviel von der inneren Bestätigung, welche wir in der subjektiven Grundlage der Religion, dem spezifisch religiösen Bedürfnis des Einzelnen finden. Dieses Bedürfnis, dessen Darlegung in jedem aufrichtigen Menschenherzen ein Echo finden muß, versichert uns allein schon, daß der religiöse Glaube kein leerer Wahn ist. Aber auch eine äußere Bestätigung zureichender Art findet die Glaubenszuversicht des Christen in dem

2. objektiven Bedürfnis der Religion für die Wissenschaft und die Gemeinschaft der Menschen (S. 40 ff.).

Hierin dürfen wir uns kurz fassen und nur auf die Hauptgesichtspunkte hinweisen. — Daß die Religion auch objektiv als die notwendige Ergänzung der Moral und praktischen Philosophie anzusehen ist, haben wir schon

oben ausgeführt. Ebenso daß sie die notwendige Ergänzung der theoretischen Philosophie, der Metaphysik bildet. Die Wissenschaft bedarf der Religion als ihres End- und Ruhepunktes.

Weiter läßt sich aber auch nachweisen, daß der Staat der Kirche oder der religiösen Gemeinschaft bedarf (S. 49 ff.). „Die Kirche oder die religiöse Gemeinschaft erzieht die Einzelnen durch die Religion; und diese religiöse Erziehung der Menschen zu festen, in sich harmonischen und sittlichen Charakteren ist äußerst wichtig, weil sonst leicht furchtbare Spannung entsteht. Die furchtbarste, aller Macht einer menschlichen Regierung überlegene Spannung würde entstehen, wenn die Gemüter ohne Trost, Zurechtweisung, Erhebung der natürlichen Unruhe überlassen blieben. Aller Zunder, welcher diese Unruhe in Flammen setzen kann, liegt auf dem Boden des Staats" (S. 54 f.). „Es ist das verkehrteste aller Vorurteile, zu meinen, aus den ersten besten, gleichviel wie rohen und schlechten Menschen lasse sich wie aus Steinen ein Gebäude, so der wahre Staat zusammensetzen. Ihm sind christlich gesinnte Bürger, ihm sind wahrhaft aufgeklärte und besonnene Männer nötig, sonst kann seine eigene Macht ihn erdrücken, oder seine Ohnmacht läßt ihn zerfallen" (S. 55). — Sodann „bedarf der Staat des Einigungsbandes der Kirche. Die Kirche mildert innerhalb des Staats den Unterschied der Stände, das Drückende der Standesverschiedenheit. Daher ist Religion der durch die ethischen Ideen beseelten Gesellschaft so wesentlich, daß der Staat gegen die Kirche nie gleichgültig sein darf". „Die echte Religion betont die Menschenwürde aller ohne Ausnahme; nach ihren erhabenen Grundsätzen gilt vor dem allein Guten kein Ansehen der Person. Durch die konsequente Geltendmachung dieser Gedanken wird die religiöse Gesellschaft zu einem Bande, welches die Menschen auch da noch zusammenhält, wo durch irgend ein Unglück die Fugen des Staates anfangen zu klaffen oder gar der Staat selbst zu Grunde geht" (S. 55). — Und im Streit der Staaten übt die Kirche, sofern sie in mehreren Staaten eine ist, den wohlthätigsten Einfluß. „Sie ist es vorzugsweise, welche im Kriege zum Frieden mahnt und die Gemüter zur Versöhnung stimmt. Sie vereinigt die Nationen, denen sie gemeinschaftlich angehört" (S. 58).

Wenn die Kirche also für den Staat rechte Staatsbürger zu erziehen hat, so ist endlich auch noch ausdrücklich hervorzuheben, daß erst die Religion die Erziehung möglich macht (S. 62 ff.). Dieser Abschnitt ist für uns Pädagogen besonders interessant und belehrend; wir können aber auch hier nur einige charakteristische Sätze hervorheben und verweisen auf das Buch selbst. „Ohne wahre Religion ist zwar mechanische, äußerlich formalistische Dressur, zwar Unterricht, aber keine Erziehung, keine wahre Geistes-, Gemüts- und Charakterbildung zu erreichen" (S. 62). Vor allem gehört hierher natürlich der bekannte herrliche Satz Herbarts: „Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe

des Herzens einnehmen, der ihm gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ" (S. 64). „Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden, ist die höchste Aufgabe der Erziehung, das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als Gipfel aller Erhabenheit muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt einen Überblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fühlen und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizonts hinauszuschauen versucht. Immer von neuem muß diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden als die letzte Voraussetzung eines jeden Mechanismus, der sich irgend einmal zur Zweckmäßigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Das Kind darf mit der Gottheit reden wie mit einem Vater ꝛc." (S. 64). —

Es folgt weiter (S. 66 f.) eine Skizze der religiösen Erziehung und ihrer allmählichen Entwicklung, welche aber nicht wohl aus dem Zusammenhang des Ganzen herauszuheben und an dieser Stelle zu reproducieren ist. (Unter anderem geht daraus hervor, daß es eine ganz oberflächliche, falsche Beschuldigung von Herbarts Pädagogik ist, wie sie zuletzt noch wieder von dem Professor der Pädagogik in Helsingfors Dr. Perander in seiner Schrift: Der Herbartianismus in der Pädagogik [siehe Rein, Pädagogische Studien 1885, III] vorgebracht wurde, daß nämlich Herbart in seiner Erziehungslehre nur Raum habe für das pädagogische Künstlertum eines Hauslehrers und die natürlichen Rechte der Eltern und der Familie auf das Kind durchaus verkümmere. Dagegen hier der Satz: Die Wirkung des Religionsunterrichtes muß bei jedem Individuum in speciellster Weise beobachtet werden. Daraus folgt, daß hier auch für die Familienerziehung eine äußerst wichtige Aufgabe vorliegt" [S. 67].) Diese Andeutungen dürften genügen.

B) Bestätigung des Glaubens durch die objektive teleologische Grundlage der Religion.

Mit dem bisherigen Gedankengang war die Bestätigung der Glaubenszuversicht durch die Analyse des subjektiven und objektiven allgemeinen Bedürfnisses in ihren Grundzügen dargelegt. Das Bedürfnis ist nicht zu leugnen, und diese Erkenntnis giebt uns die Überzeugung von dem hohen Wert und der Unentbehrlichkeit der Religion. Aber dem Zweifel ist noch Raum gegeben, ob wir hinreichenden Grund haben zu glauben, daß dieses allgemeine Bedürfnis thatsächlich auch objektiv befriedigt wird, ob unsere Annahmen von der Art dieser Befriedigung, bezw. von dem Verleiher derselben, „dem unendlich erhabenen Freunde," nicht rein subjektiver Natur, wissenschaftlich unstützbar und unhaltbar sind,

mit andern Worten, ob der Glaube an das Dasein und Wirken eines lebendigen, persönlichen Gottes auch objektive Berechtigung hat.

Auch auf diese Frage giebt Herbarts Religionsphilosophie genügende Antwort. „Die allgemeine objektive Grundlage der Religion, durch welche der im Subjekte bereits vorhandene religiöse Glaube objektiv bestätigt wird, ist die teleologische Naturbetrachtung; denn wunderbar im höchsten Grade ist und bleibt das Beginnen eines zweckmäßigen Naturlaufs." (S. 94). Kann nun die Zweckmäßigkeit der Natur als gegeben aufgewiesen werden, so ist damit auch der Glaube an den allmächtigen und weisen Urheber dieser Zweckmäßigkeit objektiv hinreichend gestützt, und das forschende Anschauen der Natur muß die Religion bestätigen. Und hiermit wird wiederum auf das erste theoretische Hauptproblem zurückgegriffen. Der gründlichen Darlegung der Auffassung von der Zweckmäßigkeit des Naturlaufs und der darin liegenden objektiven Bestätigung (nicht Beweises) des Gottesglaubens ist ein Hauptteil („das besonders siegesgewisse Kapitel" nach Kattenbusch) des Schölschen Buches gewidmet (s. u.). Eine ausführliche Reproduktion desselben gehört nicht hierher. Wir müssen den Leser auf das Studium dieser wichtigen und schwierigen Entwicklung selbst verweisen, da einzelne aus dem Zusammenhang gehobene Sätze keinen Einblick in die Tragweite und Schwere dieses vielumstrittenen Problems geben und keine Überzeugungskraft enthalten können. Wir citieren hier nur, um den Leser oberflächlich zu orientieren, warum es sich handelt, folgende Bemerkungen und Themata: „Alle menschliche Forschung muß in der Zurückführung der Lebenskräfte auf die Vorsehung, nach deren Zweckbegriffen sie entstanden sind, ihren Ruhepunkt anerkennen. Weiter reicht keine Metaphysik und keine Erfahrung; aber jeder Meinung, als ob durch einen Naturprozeß niedere Organismen aus roher Materie und höhere aus niederer entstanden wären, kann man zureichende Widerlegung entgegensetzen." (S. 98.) (Die Begründung dieser Behauptung ist natürlich entscheidend dem Darwinismus gegenüber). „So nahe liegt uns die Grenze unseres Erkennens, daß wir nicht einmal wissen, woher wir stammen. Den Vater zu erblicken, sind wir nicht wert und zu schwach. Wir sollen uns von ihm kein Bild machen. Wir sollen nicht schauen, weder mit den Augen des Leibes noch des Geistes. Wir sollen glauben. Würden diese Zügel uns abgenommen: wohin möchte des Menschen Übermut sich versteigen." (S. 99). In all den zweckmäßigen Veranstaltungen in der Natur läßt sich nun der Finger Gottes für den noch unbefangenen, gesunden Verstand nicht verkennen. Der wirkliche Verstand, d. h. die psychische Kraft, welche sich einzig und allein nach der objektiven Beschaffenheit der Dinge richtet, findet in der Natur eine bleibende Anordnung, welche dem Lauf alles Zeitlichen zu Grunde liegt. Hier den Finger Gottes zu erkennen ist soviel wie dem unendlich erhabenen Freunde zu begegnen" (S. 100). „Ohne religiöse Betrachtungen kann die Naturforschung zwar wohl angefangen,

aber nicht vollendet werden; und die Naturforschung wird zu allen Zeiten die Stütze der Religion sein und bleiben" (S. 101). Wenn auch die Religion wirklich ursprünglich ausgeht von der Verwunderung, der Tochter der Unwissenheit (s. o.) — und die modernen Naturforscher und ihre halbgebildeten Nachbeter lieben ja auch die teleologische Betrachtung als eine nur feinere Art von unwissender Verwunderung darzustellen —, so erhebt sich doch der denkende und fühlende Mensch „stufenweise zu einer höheren Art oder Ordnung der Verwunderung, zu jener Bewunderung nämlich, welche aus der exakten Einsicht in die Naturordnung, aus der wissenschaftlich begründeten Erkenntnis der natürlichen Zweckmäßigkeit mit Notwendigkeit hervorgeht" (S. 103).

Im vierten Kapitel unseres Buchs (S. 110—197) wird nun die Berechtigung der teleologischen Naturbetrachtung als der objektiven Grundlage der Religion ausführlich verhandelt und von allen Seiten beleuchtet, und die entgegenstehenden philosophischen Anschauungen Kants, Fichtes, des Pantheismus, Materialismus und Atheismus werden eingehend widerlegt. Wir geben die Themata:

1. „Die Verwunderung über die in der Erfahrung wenigstens scheinbar vorhandene Zweckmäßigkeit würde verschwinden, wenn es erlaubt wäre, mit Kants halbem oder transcendentalem Idealismus anzunehmen, daß die Seele eine ihr ursprünglich oder a priori inne wohnende Vernunft, die Vernunft eine Reihe von ursprünglichen Maximen besäße, und daß sie ihre eigene Idee von der Zweckmäßigkeit, also eine bloße Form des menschlichen Denkens (selbst in die Auffassung der Natur hineintrage" (S. 112). „Nach Kant ist also die Zweckmäßigkeit rein subjektiv, eine bloße Form unseres Denkens" (S. 113). Diese Ansicht wird von Herbart, als mit seiner Psychologie unvereinbar, aufs entschiedenste bekämpft (S. 112—133).

2. „Die Verwunderung . . . würde ferner erst recht verschwinden, wenn der streng subjektive Idealismus Fichtes recht hätte mit der Behauptung, daß wir nach notwendigen ursprünglichen Gesetzen unseres Denkens die Natur als ein zweckmäßiges Ganzes vorstellen" (S. 134). Dieser absolute Idealismus Fichtes, welcher die Realität des Ich zum Maßstabe aller anderen Gewißheit und Überzeugung macht, also auch eine Teleologie nicht kennen kann, da nach seiner Meinung, wie bei Kants halbem Idealismus, die Vernunft sich selbst im Spiegel beschaut und über ihr eigenes Bild erstaunt, indem sie die Zweckmäßigkeit in der Natur bewundert, diese kühnste aller modernen Philosophien konnte natürlich erst recht nicht vor der exakten objektiven Kritik Herbarts bestehen. (S. 134—142).

3. Die Kritik dieser beiden Formen des Idealismus ergiebt folgendes Resultat (S. 142 ff.): a) „Die teleologische Naturbetrachtung ist ganz und gar nicht dem menschlichen Geiste ursprünglich eigen oder angeboren, denn angeborene, notwendige Ideen oder Seelenvermögen werden durch die realistische Metaphysik als unhaltbar zurückgewiesen" (S. 142). b) „Die

teleologiſche Naturanſicht iſt, weil nicht angeboren, auch keineswegs die gemeine, natürliche, gewöhnliche." c) Man verdankt ſie vielmehr der Aufmerkſamkeit einer kleinen Anzahl ſeltener Männer und überdies dem Chriſtentume. d) Die Teleologie gehört zur Vollſtändigkeit unſerer Erfahrung. (S. 146).

„Die objektive Zweckmäßigkeit nun beſteht in der irgendwie gewordenen Zuſammenſetzung vieler und mannigfaltiger einfacher, realer Weſen, qualitativer Atome, Monaden oder letzter Elemente zu einem harmoniſchen Ganzen, zu einer endlichen Geſamtentwicklung, zu ſo kunſtvollen einzelnen Gebilden, wie die gegebene, äußere und innere Erfahrung ſie vorzuſtellen uns veranlaßt. Dieſe Art der Zweckmäßigkeit iſt demnach wirklich gegeben, d. h. ſie iſt objektiv für uns da" (S. 146).

4. „Jede Erſcheinung aber als Wirkung muß einen zureichenden Grund, eine Urſache haben. Die Urſache müßte nun in dieſem Falle entweder eine notwendige oder eine nicht notwendige ſein. Wäre ſie aber nicht eine notwendige, ſo könnte ſie nur als eine zufällige oder eine abſichtliche gedacht werden" (S. 147). Damit wären die Möglichkeiten der Auffaſſungen vom Zuſammenhang der Dinge erſchöpft. Und dieſe drei Annahmen werden nun der Reihe nach gründlich und zumal im Blick auf den Pantheismus und Materialismus lehrreich durchgeſprochen.

5. Erſte Annahme: Die zweckmäßig geordnete Welt iſt durch Notwendigkeit entſtanden. In dieſem Falle kann die behauptete Notwendigkeit zugeſchrieben werden: a) den einfachen Realen oder qualitativen Atomen, ſofern dieſe als mit urſprünglichen, realen, inneren Beziehungen, inneren Anlagen oder Bildungstrieben ausgeſtattet vorgeſtellt werden; b) der ſogenannten Lebenskraft; c) der Natur im Ganzen, ſofern ſie im Prozeß des abſoluten Werdens ſich zu einer bewußtloſen, allgemeinen Vernunft entwickelt, die erſt im Menſchen zum Bewußtſein gelangt, wie dies der objektive, konkrete oder abſolute Idealismus Schellings und Hegels lehrte. — Die intereſſante Widerlegung dieſer drei Hypotheſen, beſonders der dritten ſpecifiſch pantheiſtiſchen, des beſtechenden Phantasma vom urſachloſen Werden möge im Schölſchen Buche ſelbſt nachgeleſen werden (S. 147—175).

6. „Aus dem Entwickelten erhellt, daß ſich die Notwendigkeit der zweckmäßigen Bildung (d. h. die Unmöglichkeit einer nicht zweckmäßigen) durchaus nicht nachweiſen läßt" (S. 171). Mit dieſer Theorie der notwendigen immanenten Entwicklung ſteht und fällt der Pantheismus oder Monismus (S. 173), und „nachdem der Pantheismus als wiſſenſchaftlich unmöglich abgewieſen iſt, bleiben nur noch die beiden Möglichkeiten übrig, daß die wirklich zweckmäßig geordnete Welt, der Kosmos, entweder ohne Abſicht, alſo durch bloßen reinen, abſoluten Zufall, oder mit Abſicht, nämlich durch die bewußte und freie Abſicht eines ſchöpferiſchen perſönlichen Weſens entſtanden ſei. Die daraus ſich ergebende Alternative läßt nur die Wahl zwiſchen Atheismus und Theismus.

Jede andere Wahl ist durch einen logisch notwendigen Gedankengang völlig ausgeschlossen" (S. 175).

7. Zweite Annahme: Die zweckmäßig geordnete Welt ist durch Zufall entstanden. Die Unmöglichkeit dieser Annahme läßt sich nicht apodiktisch beweisen; „die abstrakte Möglichkeit eines zufälligen Zusammentreffens der Realen kann nicht geleugnet werden" (S. 175). Und „ist die Hypothese des Atheismus möglich, so folgt weiter, daß von einem metaphysischen Beweis für das Dasein Gottes überhaupt, geschweige von einem strengen Beweise in keiner Weise die Rede sein kann" (S. 181)*). „Aber ist nun auch kein strenger Schluß oder keine Demonstration des Daseins Gottes aus der gegebenen Zweckmäßigkeit der Natur möglich, so ist jene abstrakt mögliche Annahme des Zufalls doch unendlich unwahrscheinlich" (S. 186).

8. So behält nun die dritte Annahme: Die zweckmäßig geordnete Welt ist durch Absicht entstanden, die größte wissenschaftlich objektive Wahrscheinlichkeit für sich. Dieser Abschnitt (S. 187—197) ist besonders lesenswert.

Wir mußten uns hier auf die bloße Inhaltsangabe beschränken, weil wir einen leitfadenmäßigen Auszug aus der geschlossenen Beweisführung des ganzen wichtigen Kapitels nicht für heilsam erachten, aber einen Eindruck von der Mannigfaltigkeit und Schwierigkeit der Probleme, die bezüglich des Glaubens an einen lebendigen Gott und seine Weltschöpfung und Erhaltung vorliegen, Probleme, über die man oft so leichter Hand hinwegzustreichen beliebt, sollte der Leser auch nach diesen Andeutungen gewinnen.

IV. Vom Wesen der Religion.

Im fünften Kapitel des Schölschen Buches, welches obige Überschrift trägt, werden die Resultate der bisherigen Erörterungen zusammengefaßt und danach die Wesensbestimmungen der Religion nach Herbart endgültig festgestellt. Dem Leser gewährt dieses Kapitel einen bequemen Überblick über das Wesentliche des ganzen Buchs. Wir rekapitulieren diese Ergebnisse in Kürze.

„Religion ist der Inbegriff derjenigen Vorstellungen und Gesinnungen des Menschen, die sich auf sein Verhältnis zu Gott als einem selbstbewußten oder persönlichen Wesen von höchster

*) Oben wurde schon darauf hingewiesen, daß diese Unmöglichkeit eines strengen Beweises gerade mit dem eigentlich religiösen Interesse zusammentrifft. (S. das erste, theoretische Hauptproblem). „Ist nun aber kein Beweis, so ist folglich auch kein Wissen ums Dasein Gottes, sondern nur ein irgendwie beschaffener Glaube möglich. Man hat mithin die Freiheit der Wahl zwischen dem Glauben an die absichtslose Zauberwirkung des absoluten Zufalls und dem Glauben an die absichtliche Verknüpfung der Realen von seiten eines intelligenten Wesens. Freiheit der Wahl zwischen Theismus und Atheismus, zwei diametral, kontradiktorisch entgegengesetzten Weltanschauungen, die als solche jedoch nicht Sache des Wissens, sondern nur des Glaubens sind." (S. 182).

Macht, Intelligenz und Heiligkeit beziehen, und sowohl sein inneres als sein äußeres Leben bestimmen" (S. 199). Diese inneren Zustände in den Seelen der Menschen gehen nicht aus angeborenen, frommen Gefühlen, sondern aus den empirisch entstandenen Gefühlen der physischen — durch die Natur bedingten — Abhängigkeit und der sittlichen — durch das Gewissen bedingten — Hülfsbedürftigkeit hervor und somit weiter aus dem Streben und der Sehnsucht nach Befreiung von dem auf dem Gemütsleben lastenden physischen und ethischen Drucke, d. h. nach Erlösung und Versöhnung, nach Herrschaft über die Welt und innerem Frieden; sowie endlich aus der Vorstellung von einer fremden, helfenden aber höheren Macht und dem durch die objektiv gegebene Zweckmäßigkeit in der Natur bestätigten Glauben an die wirkliche Existenz einer solchen Macht. Im einzelnen ist zu betonen, negativ:

1. Die Religion ist kein bloßes Wissen. Glaubensgewißheit und theoretisches Wissen sind disparate Zustände der Seele (d. h. voneinander unabhängig, keineswegs aber im Sinne eines seelischen Zwiespalts [Jakobi] nach der beliebten modernen Behauptung von der Unvereinbarkeit des Glaubens und Wissens), deren Verwechselung und unrechtmäßige Verbindung sowohl der Religion als der Wissenschaft zum Schaden gereicht (S. 201).

2. „Die Religion ist ferner nicht bloße Ethik oder Moral, da die Religion dem Wollen hilft, während die Moral demselben nur die Ideen vorzeichnet und, wenn das Wollen mit demselben nicht übereinstimmt, ihre schwer zu erfüllenden Gesetze vorschreibt" (S. 201). Das Bedürfnis der Religion liegt am Tage und zwar um so mehr, je reiner die Ethik ist, welche an das bessere Ich in der Menschenseele appelliert" (S. 201). Selbsterlösung giebt es für den Erdenbürger nicht.

3. Der religiöse Glaube ist allerdings vor allem eine That des Willens, eine mit Selbstbewußtsein und dem Gefühl der inneren Erhebung, Befreiung und Befriedigung verbundene, relativ freie, konstante Entscheidung des Wollens (S. 205). Denn die Religion stellt gerade diejenige psychische Kraft dar, welche dem Menschen das Gefühl der Freiheit von der Welt verschafft und ihn befähigt, ethische Freiheit von sich selbst, nämlich von dem schlechten Teil seines Ich zu erlangen. Der religiöse Glaube ist auch kein sorgloses Schauen oder eine bloß gefühlsmäßige Annahme eines objektiv Gegebenen. Überhaupt ist er nicht als eine unpraktische, thatenscheue Gefühlsstimmung zu betrachten, sondern als ein Princip sittlichen Handelns. Die Religion ist ein Geschenk Gottes und dieses Geschenk der göttlichen Gnade will erworben sein; es kann und darf den Menschen nicht zur Unthätigkeit veranlassen" (S. 218). Die Religion ist also so wenig bloße Moral, ebensowenig bloße Sache des unmittelbaren Gefühls oder des Herzens (S. 205). Denn die Gefühle haften ja nach der Herbartschen Psychologie notwendig an den Vorstellungen; also das Abhängigkeitsgefühl im

Sinne Herbarts ist nicht der Schleiermachersche bekannte abstrakte Begriff, das sogenannte „schlechthinnige Abhängigkeitsgefühl," sondern beruht auf exakt bestimmbaren teleologischen Gedanken, deren Inbegriff den religiösen Glauben an den sittlichen Urheber der Natur und ihrer Gesetze, also den Glauben an die göttliche Vorsehung ermöglicht und fordert.

Positiv sind aus Herbarts Religionsbegriff folgende Momente hervorzuheben:

1. Die ersten Spuren der Religion*) finden sich schon vor der Bildung der ästhetisch-ethischen, willenlosen Urteile, vor der Entwicklung der moralischen Begriffe in der dumpfen Ehrfurcht vor einem unbekannten Etwas (S. 206 f.).

2. Die Religion war schon vor der Moral, aber sie wurde im Verlauf der Geschichte zur Ergänzung der später gleichfalls vorhandenen Moral (S. 207). Die Religion erweist sich als praktisch notwendig, um zu ermahnen und zu trösten; dadurch bewährt sie sich als eine das praktische Leben im ganzen und einzelnen beherrschende, als eine normierende und harmonisierende psychische Kraft von einer Bedeutung, welche durch nichts anderes erreichbar ist. Der religiöse Glaube entwickelt sich in der Sphäre des geselligen Lebens (S. 208 ff.).

3. Die Religion selbst bleibt Sache des Glaubens und des Herzens (S. 211) (richtig zu verstehen mit Rücksicht auf die falsche Annahme eines unmittelbaren Gefühls cf. o. Nr. 3), mit dem Charakteristikum der Demut (S. 214), im übrigen der Freundschaft vergleichbar (S. 215 f.).

4. „Die Religion als eine psychische Kraft, welche im Herzen, d. h. im Centrum des inneren Lebens ihren Sitz hat, hat als solche zunächst keine Ähnlichkeit oder Verwandtschaft mit der philosophischen und überhaupt mit der wissenschaftlichen Bearbeitung und Zergliederung von Begriffen" (S. 216). Was wollte auch das sich hülfsbedürftig fühlende Menschenherz anfangen, wenn es sich die tröstende Ergänzung der Religion erst aneignen könnte, nachdem zuvor gewisse,

*) „Von einer durch Offenbarung entstandenen Religion wird hier abgesehen, da eine solche dem realistischen Philosophen Herbart zwar als möglich erschien, aber nicht mit zwingender Evidenz gegeben war. Er glaubte für seine Person als religiöser Mensch, sowohl an die Möglichkeit wie an die Wirklichkeit der religiösen, supranaturalen Offenbarung, vermochte aber nicht die Notwendigkeit und Allgemeinheit derselben philosophisch a priori zu deducieren oder zu demonstrieren. Giebt es überhaupt eine Religion durch Offenbarung, so ist dieselbe gegeben worden, folglich ein Gegebenes. Da nun Herbart eine absolute Erkenntnis des Gegebenen leugnete, so vermochte er auch nicht anzugeben, warum dieses und nicht ein anderes gegeben oder vorhanden ist; und er war, trotz seines religiösen Glaubens an die Realität der Offenbarung als exakter Philosoph, d. h. als wissenschaftlicher Vertreter der reinen Weltweisheit, berechtigt, ja verpflichtet, den Versuch einer empirischen Ableitung der Religion mit Hülfe des psychologischen Wissens zu machen ohne Rücksicht auf die dem wahrhaft religiösen Glauben absolut gewisse Thatsache" der vorchristlichen und christlichen Offenbarung Gottes (S. 207).

jedenfalls äußerst schwer zu bearbeitende Begriffe von jedem einzelnen Menschen für seine Person klargestellt, in das Stadium des objektiven, vollendeten Vorstellens gebracht worden wären"*) (S. 217). „Besonders in der vollkommenen Religion ist es die ethische Liebe, die reine Güte oder das vollendete Wohlwollen des Höchsten, welches der Religiöse dankbar verehrt, nachdem er in dieser oder jener Lebenslage die göttliche Fürsorge wahrgenommen hat. Zu dieser dankbaren Verehrung gesellt sich dann als weiteres Moment der Frömmigkeit die demutsvolle Ehrfurcht, welche den Menschen vor der wunderbaren teleologischen Kunst, vor der göttlichen Weisheit und Allmacht knien läßt. Dazu kommt endlich die konsequente Hingabe des Willens an Gott als das reale, persönliche Centrum aller ethischen Ideen, dessen heiliger, in der allmählichen Realisierung des Reiches Gottes oder der sittlich religiösen Weltordnung erkennbarer Weltzweck in den persönlichen sittlichen Lebenszweck des einzelnen Menschen aufgenommen, und als die erhabenste aller Vorstellungen im frommen Gemüte zum Centrum aller Apperceptionen erhoben werden soll" (S. 217 f.)

5. „Die Religion ist für den Zustand der Ruhe, nicht für den Zustand des Handelns als solchen" (S. 219). „Das religiöse Vertrauen behütet uns vor verwirrenden Zweifeln; es ist die heilsame Kraft, welche uns stärkt in den Zeiten des Ausruhens, auf daß wir von neuem hervortretend zum Handeln, uns rein sittlich bestimmen können in unserm Wollen, in der Wahl unserer Zwecke" (S. 219). — Mit der Bestimmung der Religion für die Ruhe hängt auch die ästhetische Wirkung der Religion zusammen (S. 219 ff.).

6. Wenn auch die Religion ihrem Wesen nach überwiegend im Herzen oder Gemüt, d. h. im Centrum des inneren Gefühlslebens, ihren Sitz hat, so darf man doch das Gefühl der Religion für kein **bloß subjektives** halten, als ob gerade auf religiösem Ge-

*) Es sei anläßlich dieses Satzes noch einmal auf das unfromme, verhängnisvolle Gebaren der landläufigen katechetischen Dialektik hingewiesen, welche, von dem Intellektualismus bestimmt oder beeinflußt, durch eine, gleichviel ob analytische oder synthetische, Zergliederung von abstrakten Begriffen das religiöse Leben oder auch nur die religiöse Erkenntnis der Schüler anbahnen oder befestigen zu können wähnt. Vgl. Umschau auf dem katechetischen Gebiet. Evangel. Schulblatt 1885. S. 353 ff.). Es ist wohl für den Religionsunterricht einer der durchschlagendsten Gesichtspunkte, welcher sich aus der gesamten bisher entwickelten Herbartschen Religionsanschauung ergiebt, daß es bei aller im abschließenden Religionsunterricht notwendigen Entwicklung von religiösen Begriffen doch wesentlich auf die Weckung des religiösen Bedürfnisses ankommt. Auf das traditionelle Verfahren aber, welches auf einen Glauben an eine magische Wirkung des Worts, der Begriffserklärungen nebst Sprüchen sich zu gründen scheint, läßt sich Herbarts drastischer Satz anwenden: „Die Sättigung soll dem Hunger vorausgeschickt werden. Schlechte Verdauung ist die Folge. Wer übel vorbereitete Religionslehren ausstreut, der säet Religionszweifel, und wenn er es noch so gut meinte" (S. 27).

biete dem subjektiven Belieben der verschiedenartigen Geister Thür und Thor geöffnet sei" (S. 224). Vielmehr ruht dies Gefühl auf einer sicheren, objektiv-theoretischen Basis, denn die spekulative Teleologie wird nicht etwa erbeten vom Gefühl (S. 225). (Vgl. die ganze schöne Ausführung dieses Themas S. 224—232, wie auch der vorhergehenden Momente von S. 208 an. Freilich kann Ref. nicht leugnen, daß ihm diese Darstellung von dem Wesen der Religion doch keine erschöpfende Entwicklung des Religionsbegriffs zu sein scheint, sondern durchaus den fragmentarischen Charakter der Herbartschen Ansichten zur Religionsphilosophie an sich trägt, z. B. Mom. 2, und eben nur als „ein Versuch einer empirischen Ableitung der Religion" (s. o. d. Anm.) abgesehen von der Offenbarungsthatsache zu würdigen ist). —

In dem Schlußkapitel: Bedeutung oder Wert der Religion führt Dr. Schöl noch einige Reflexionen nach Herbart aus, welche besonders gegen die Zaghaftigkeit bezüglich der Schwäche der Religion und ihres Glaubensgrundes gegenüber der fortschreitenden Wissenschaft gerichtet sind. Auch in dieser Beziehung ist ja eine subjektive Stärkung aller kleinmütigen Gläubigen sehr willkommen und lehrreich. „Derjenige, welcher meint, der Atheismus könne einmal zur Sitte werden, zeigt nicht nur die Schwäche seiner religiösen Zuversicht und seinen Verrat an der hohen und erhabenen Sache der Religion, sondern trägt auch entschiedenen Mangel an wahrer, tieferer Menschenkenntnis zur Schau. Kälte gegen die Religion ist ihrer Natur nach vorübergehend und nie so groß, wie sie zuweilen scheint. Denn die Menschen wollen immer trotziger erscheinen als sie sind" (S. 235). Besonders des Philosophen Jakobi Besorgnis über Verminderung des Glaubens durch fortschreitendes Wissen wird eingehend widerlegt. „Die Welt der Wunder wird immer noch ebenso groß sein wie heute, denn sie ist unermeßlich und, was man ihr auch abgewinne, es beträgt nichts im Vergleich zu der Größe des Ganzen" (S. 244). Nur die Unwissenheit fürchtet sich vor der Wissenschaft (S. 246).

Wir brechen ab. Wir hoffen mit dem Angeführten den Leser ein wenig für Herbarts Religionsphilosophie und das Schölsche Buch interessiert zu haben. Manche Sätze werden nicht wie eine befriedigende Lösung, sondern wie ein neues Fragezeichen erscheinen; manche Gedanken muten den Laien seltsam an und weichen von der überkommenen Auffassung der christlichen Religion stark, wo nicht allzu stark ab. Sie fordern zum Nachdenken, zur Prüfung auf. Und wohlthuend geht durch das ganze Buch der Ton der Siegeszuversicht hindurch, daß der christliche Glaube auch das schärfste Nachdenken, die strengste Prüfung bestehen werde. Beides kann also den Leser nur ermuntern, immer tiefer zu bohren, immer größere und edlere Schätze aus der Tiefe christlicher Wahrheit zu heben, je mehr er sich klar wird über die Gründe seiner Glaubensgewißheit. Und klarer wird es einem, klarer wird man, wenn man einen Gegenstand von einer

völlig neuen Seite betrachten lernt. Solche neuen Gesichtspunkte zur Betrachtung der überlieferten Glaubenswahrheiten werden in dem Schölschen Buche dargeboten. Wir zweifeln nicht, daß jeder Leser, so er anders am Nachdenken über seine wichtigste Lebensangelegenheit Freude hat, und die nicht leichte Arbeit des Durchdringens dieser schwierigen Probleme nicht scheut, aus diesem Buche reiche Anregung und Frucht schöpfen wird, Frucht für sich und andere, insofern er durch Verfolgung und selbständige Aneignung so mancher dieser wichtigen Gedankengänge besser imstande sein wird, bei oberflächlichen oder unklaren oder verzagten Gemütern (zumal, wie bemerkt, der modernen Wissenschaftlichkeit gegenüber,) die religiöse Überzeugung und die christliche Weltanschauung zu klären und zu festigen, insbesondere aber den heranwachsenden Christen gesundere Speise zu bieten als die Steine unverstandener dogmatischer Abstraktionen (s. o. Anm.).

Mit dieser objektiven Empfehlung wäre unsere Aufgabe erledigt, insofern sie auf die Anregung der Leser des Schulblatts, mit den Fragen der Religionsphilosophie sich eingehender zu beschäftigen, gerichtet war. Der zweite Titel des Buches provociert allerdings noch eine besondere Prüfung. Indes gehört ein Eingehen auf die Frage, ob Dr. Schöl mit seiner Arbeit einen wirklichen „Beitrag zur Beantwortung der religiösen Frage der Gegenwart" in seinem eigenen Sinne geliefert hat, doch nicht eigentlich hierher. Referent erlaubt sich nur anzudeuten, daß er in dieser Beziehung mit der Fassung und Haltung der Arbeit seines Freundes Dr. Schöl nicht ganz einverstanden ist.

Der zweite Titel drückt ja die Tendenz des Buches aus; und ein tendenziöses Buch muß ja subjektiv sein. Aber der Ton erscheint zu subjektiv, um nicht zu sagen zuweilen rabulistisch, wenn auch im Vergleich mit der ersten einleitenden Arbeit des Verf., die im 15. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik veröffentlicht ist, ein wesentlicher Fortschritt zu größerer Mäßigung und objektiver Besonnenheit den Gegnern gegenüber zu konstatieren ist. Will man zur Beantwortung der religiösen Frage der Gegenwart einen wirklichen Beitrag liefern, d. h. die vielen Gegner für die verfochtene gute Sache zu gewinnen suchen und sie veranlassen, die exakte Philosophie „kennen und ehren zu wollen, wie es sich gebührt" (S. 9), so darf man dieselben wohl kaum a priori für Ignoranten erklären, mit welchem Krafturteil Dr. Schöl seine „Widmung als Vorwort" schließt (S. 9); ein souveränes Absprechen über die Widersacher, welches sich auch in dem sonstigen gesamten, allerdings meist in die Anmerkungen verlegten, aber doch oft unangenehm hervortretenden Räsonnement des Buches kund giebt. Wer der Schüler eines so besonnenen, geistig vornehmen Denkers wie Herbart ist, wer dazu noch von der Wahrheit und Gerechtigkeit der verteidigten Sache so durchdrungen ist wie Dr. Schöl, der sollte doch auch die Wahrheit — die nach seinem eigenen Ausdruck „zu ihrer Zeit sich doch Bahn bricht" — und ihre allmählich allen Widerstand überwindende Siegeskraft mehr für sich selbst reden lassen und nicht den Schein erwecken, als wolle er wie „der Irrende durch Heftigkeit ersetzen, was

ihm an Wahrheit und an Kräften fehlt" oder als bilde er sich ein, die Festung gleich im Sturme nehmen zu können. Darum hätten wir gerade im Interesse der guten Sache für eine streng objektive Darstellung, welche vor allem Herbarts Gedanken wörtlich citiert und die Citate in der üblichen Weise erkennen läßt, alle witzigen Ausfälle und Einfälle des Verf. gern hingegeben; eine sachliche Kritik der gegnerischen Ansichten wäre dadurch natürlich keineswegs ausgeschlossen. Durch leere Versicherungen wie die, daß, wenn die Theologen „von der realistischen Religionsphilosophie wenigstens einigermaßen Notiz nehmen" die augenblickliche Misère in der Theologie „gründlich und schnell (!) überwunden und beseitigt werden kann" (S. 7), wird niemandem gedient; das schmeckt vielmehr nach gewissen Reklamen. Auch können wir nicht verschweigen, daß P. Flügel, eine Autorität auf diesem Gebiete, bei einer sonst sehr günstigen Anzeige des Buchs in der Zeitschrift für exakte Philosophie (XIII, 4. S. 420 f.) neben anderen Ausstellungen die Nichtberücksichtigung verschiedener wichtiger und hierher gehöriger Gedanken Herbarts zur Erlösung, Sünde, Unsterblichkeit ꝛc. angemerkt hat. Wir stimmen P. Flügels Wunsche bei, daß in einem weiteren in Aussicht gestellten Werke: „Grundriß der kritisch-realistischen, exakten Religionsphilosophie, mit besonderer Berücksichtigung der Religionsphilosophie Herbarts bearbeitet. Zugleich ein Versuch einer philosophischen Einleitung in die positive Religionswissenschaft," die angedeuteten Mängel abgestellt werden, und hoffen, daß wir uns dann an einem edlen, objektiven, systematischen Ganzen rein erfreuen dürfen.

Über Behandlung der Kometen in der Bürgerschule.

Von Dr. F. A. Finger in Frankfurt a/M.

Im April d. J. sollen, wie Sternkundige uns sagen, zwei Kometen dem bloßen Auge sichtbar an unserm Himmel erscheinen. Das darf sich, und wäre es auch nur einer, die Schule nicht entgehen lassen. Wir werden im folgenden nur von einem sprechen. Auf die Behandlung in höheren Schulen gehe ich hier nicht ein; ich habe Bürgerschulen, solche, welche die Schüler mit 14 oder 15 Jahren entlassen, im Auge. Manches wird wohl auch in Volksschulen Anwendung finden können.

Verfehlt wäre es, wenn ein Lehrer sagen wollte: „Jetzt stehe ich an Amerika, an das Sonnensystem komme ich erst im Winterhalbjahr, da werde ich auch von Kometen sprechen." Nein, sondern die Gelegenheit muß benutzt werden, sowie auch ein Lehrer der Physik gut thut, wenn er eine Erscheinung — Nebensonnen, Nordlicht u. s. w. — gerade zu solcher Zeit bespricht, da sie noch in frischer Erinnerung ist.

Es sollte schon einige Wochen vor dem erwarteten Erscheinen eines Kometen auf dieses hingewiesen werden.

Da könnte nun der Lehrer ein gelehrtes Buch nehmen, etwa Müllers Lehr-

buch der kosmischen Physik, und nach diesem den Schülern von Kometen allerhand vordocieren, wobei denn vielleicht auch, wenn er recht gründlich zu Werke gehen wollte, von Ausströmungen die Rede wäre, von geocentrischer Länge, Länge des Perihels u. s. w. Es käme dabei manches vor, was den Schülern wenig verständlich wäre, und viel Notizenkram, vielleicht so viel, daß die Schüler übersättigt und in der Meinung, nun alles von Kometen zu wissen, gar kein Verlangen mehr hätten, sich mit der eingehenden Betrachtung der Erscheinung zu bemühen.

Nein! Der Komet *erscheint*, er kann *gesehen* werden, und zu diesem Sehen soll der Lehrer Anleitung geben.

Gut wäre es, wenn vorausgesetzt werden könnte, daß den Schülern der Sternhimmel einigermaßen bekannt wäre. Leider ist dies nicht überall der Fall, und so wollen wir es denn im folgenden auch nicht voraussetzen.

Zum Sehen sollte schon in den untersten Klassen angeleitet werden. Zwar braucht in diesen vom Kometen selbst vor dessen Erscheinung nicht gesprochen zu werden; aber man präge vorher die Weltgegenden ein, und mache wo möglich einige Sternbilder -- hier besonders die beiden Bären und die Kassiopeia („das W", wie meine Schüler wohl sagten) bekannt. Erscheint dann wirklich der Komet, und haben ihn manche selbst gesehen, so werden diese gefragt, wo er gestanden, in welcher Weltgegend, also wo hinaus man, um ihn zu sehen, blicken müsse, ob er hoch oder nicht hoch gestanden, wie er aussehe. „Wie ein Stern mit einem Strahl," wurde mir, als ich im Oktober 1835 den damals erschienenen Halleyschen Kometen behandelte, von einem Kleinen geantwortet. Das läßt man gelten. Weitere Frage, wo hinaus der Schweif (Strahl) gestanden habe, ob nach oben oder nach unten, nach rechts oder nach links, ob er groß oder klein gewesen sei, gerade oder gebogen. Nun Aufforderung, an den nächsten Abenden wieder nachzusehen, ob der Komet noch ebenda stehe und noch ebenso aussehe. So werden die Kinder denn finden, daß er sein Aussehen und seinen Standort ändert. Meine Kleinen konnten mir damals sagen, daß er am 11. Oktober über dem Wagen gestanden habe und später immer weiter links. — So viel genügt hier. Die Kinder wissen da allerdings noch nichts von der Natur der Kometen — ist uns ja selbst in dieser Beziehung noch so manches dunkel, — aber sie haben einstweilen *angeschaut*, ja mehr noch, sie haben verständig *beobachtet*, und das hat schon seinen Wert in sich. An späterer Verwertung wird es nicht fehlen.

Möglich, daß hier von Schülern nach manchem, das sie gehört aber nicht verstanden haben, allerhand Kindliches geäußert wird. So sagte mir nach meinen Aufzeichnungen damals ein Kleiner: „Es ist eigentlich alles nur *ein* Stern, um die ganze Welt herum, und da sieht man von dem nur so kleine Pünktchen." Auf solches wird nicht eingegangen, man vertröstet auf spätere Belehrung.

Und obgleich es in Diesterwegs populärer Himmelskunde (9. Aufl. Herausgegeben v. Strübing, S. 242) heißt, die abergläubische Furcht vor den Kometen sei längst verschwunden: so können doch bei manchen Schülern solche Meinungen

Digitized by Google

und Befürchtungen nach dem, was sie haben sagen hören, zum Ausdruck kommen. Solchem Aberglauben wird entgegengetreten, mit Milde, ohne Spott — den ja die Kleinen nicht verdient haben, — und, ähnlich wie in dem angeführten Buche, mit Hinweis darauf, daß sich die Welt in der Hand Gottes befindet, daß er alles weislich geordnet hat und daß nichts ohne seinen Willen geschieht.

In den mittleren Klassen ist Vorbereitung und Behandlung ähnlich, nur noch eingehender. Auch kann hier schon vor der Erscheinung auf dieselbe hingewiesen werden. Hier wird wohl der Lehrer manche Fragen erhalten, z. B. woher man wisse, daß ein Komet komme; warum der Komet so schnell gehe; warum der Schweif größer und dann wieder kleiner werde, u. s. w. Er beantwortet diese Fragen, insoweit es die Fassungskraft seiner Schüler zuläßt. Hier kann auch darauf aufmerksam gemacht werden, wie der Schweif zur Sonne stehe. Es kann ferner aufgefordert werden, womöglich von Tag zu Tag den Kometen nebst den in seiner Nähe stehenden Sternen zu zeichnen. Im August 1862 habe ich von Schülern einer mittleren Klasse einige recht nette Zeichnungen erhalten.

Wir gehen nun in die oberste Klasse zu 13- bis 15jährigen Schülern. Es ist notwendig, daß schon einige Wochen vor der erwarteten Erscheinung mehrere Sternbilder, hier besonders die nördlichen und die dann sichtbaren des Tierkreises, durch öftere Betrachtung fest eingeprägt werden. Zu empfehlen ist das Zeichnen von einigen derselben. Die Schüler müssen durch diese Beobachtungen gesehen, und nicht bloß vom Lehrer gehört haben, daß die Fixsterne von Stunde zu Stunde sich scheinbar nach Westen bewegen, und ebenso von Woche zu Woche.

Nun die Frage, wer schon einen Kometen gesehen habe. Es werden wohl nur wenige sein, denn der von 1874 liegt schon weit zurück und der von 1881 war nicht bedeutend in seiner Erscheinung.

Fernere Frage, was sie schon von Kometen zu wissen glauben. Das Gesagte wird bestätigt, oder berichtigt, vorerst aber nur wenig durch Neues ergänzt. Es wird aufgefordert, womöglich schon beim ersten Erscheinen Weltgegend, ungefähre Höhe, Nachbarschaft bekannter Sterne, Größe, Gestalt und Richtung des Schweifs genau zu merken und aufzuzeichnen, und so von Tag zu Tag. Sollte sich der Komet dem Auge so gütig zeigen wie der Donatische von 1858, so giebt dies dann ein ganz stattliches Bild. Es kann auch in eine Sternkarte eingezeichnet werden, und mit Hülfe dieser (denn das Augenmaß trügt hier leicht) ist die ungefähre Länge des Schweifs nach Graden zu bestimmen.

Erst während und je nach Umständen nach der Zeit der Erscheinung wird genauere Belehrung gegeben über die wahrscheinliche Natur der Kometen; ihren Lauf; darüber, daß man sie nur sieht, wenn sie in der Nähe der Sonne und der Erde sind; darüber, daß sie, wenn der Sonne näher, schneller gehen als in der Sonnenferne (gut wäre es, wenn die Schüler vom zweiten Keplerschen Gesetze schon Kenntnis hätten); darüber, daß sie (vielleicht war das an dem gesehenen schon erkannt worden) sich nicht, wie die größeren Planeten, immer innerhalb des

Tierkreises halten, daß ihre Bahn also mit der Erdbahn einen großen Winkel bildet; über die Störung ihres Laufs durch die Nähe anderer Himmelskörper; über die Zweiteilung und das nachherige Verschwinden (1846) des Bielaschen Kometen, — und was man sonst noch dem Verständnisse der Schüler nahe bringen zu können glaubt. Und hier ist auch der Ort, über das mögliche, aber sehr unwahrscheinliche Zusammentreffen eines Kometen mit der Erde zu sprechen, und davon, daß die Erde wohl schon manchmal durch den Schweif eines Kometen gegangen ist, daß der Komet aber keinen Einfluß auf das Wetter hat. Auch von den früheren — vielleicht jetzt noch nicht ganz verschwundenen — abergläubischen Meinungen, die sich an die Erscheinung von Kometen geknüpft haben, kann hier geredet werden; wenn den Schülern Wallensteins Lager bekannt ist, so wird eine Stelle aus der Kapuzinerpredigt angeführt. Man mag etwa auch eine Stelle aus einer alten Chronik vorlesen, z. B. aus Schedels großer Chronik, deutsch von Alt, Augsburg 1496, Blatt 188: „Comet erschine in dem jar (816), darinn der babst Leo starb, der dann, als etlich mayuen, ein anzaigung solches iauers was." — Blatt 254: „Ein Comet ward in dem letzsten iar diß keisers Ludwigen (1347) an dem firmament deß Hymels zwen monat nacheinander gesehen, in meinung solcher bedeutnuß, dann deßmals was ein großer hunger vnd teurung in welschen land."

Wir mögen unsere Freude darüber aussprechen, daß wir nicht mehr von solchem Wahn geängstigt werden; aber wir müssen nicht spotten über jene Zeiten, die doch auch Großes hervorgebracht haben, und uns nicht brüsten damit, daß wir es „so herrlich weit gebracht." Wir mögen manchmal — und dazu bietet ja auch die Besprechung des Kometen Anlaß — die Schüler an die Grenzen unseres menschlichen Wissens hinführen, und ihnen zeigen, wie manches noch ungelöste Rätsel uns vorliegt in bezug auf das Weltgebäude, das Werk unseres großen Gottes.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Verein für Herbartische Pädagogik (Sitz: Elberfeld-Barmen).

Seit einer Reihe von Jahren schon existiert im bergischen Lande eine Anzahl kleinerer Vereine, die sämtlich die Tendenz haben, sich in die Pädagogik Herbarts und seiner Jünger zu vertiefen und das durch solches Studium Erworbene zu Nutz und Frommen der Jugend zu verwerten. Diese kleineren Vereinigungen zu sammeln und einen geistigen Verkehr unter ihnen herzustellen, das soll der Hauptzweck des in der Überschrift genannten größeren Vereines sein.

Der erste Antrieb zur Gründung desselben ist von einigen Barmer Lehrern, unter denen sich namentlich Herr Vox durch rühmlichen Eifer hervorgethan hat, ausgegangen. Im November vorigen Jahres fand sich im Vereinshause zu Barmen eine Anzahl von Freunden der Herbartischen Pädagogik zusammen, die über

die Gründung eines größeren Verbandes berieten und ein provisorisches Komitee wählten, das mit der Ausarbeitung eines Statuten-Entwurfs beauftragt ward. In drei Sitzungen, die in den Dezember vorigen Jahres fielen, suchte das Komitee seiner Aufgabe zu genügen. Es wurden nun die Mitglieder der kleineren Vereine im bergischen Lande und der nächsten Umgebung zu einer konstituierenden Versammlung auf den Nachmittag des 9. Januar d. J. eingeladen. Die Sitzung fand im evangelischen Vereinshause zu Barmen statt. Leider war ungünstiges Wetter eingetreten, so daß für die entfernter Wohnenden die Beteiligung sehr erschwert war. Immerhin war die Zahl der Versammelten (gegen fünfzig) genügend, um die Stiftung des neuen Vereins vorzunehmen.

Es wurde zunächst ein provisorischer Vorsitzender in der Person des schon genannten Herrn Vox gewählt. Nachdem dieser die Wahl angenommen und mit einigen einleitenden Worten die Versammlung begrüßt hatte, erteilte er Herrn Ufer (Elberfeld) das Wort zu einem Vortrage über „den gegenwärtigen Stand der Herbartischen Pädagogik." Wir lassen den Hauptinhalt dieses Vortrages hier folgen.

Wie das Samenkorn eine Zeit lang dem Blicke entschwindet, bevor es aufgeht, Blätter und Blüten treibt und Früchte ansetzt, so macht sich auch die pädagogische Lehre Herbarts erst in dem letzten Jahrzehnt, ja erst in den letzten Jahren wieder bemerklich, nachdem sie eine geraume Zeit hindurch der fast vollständigen Vergessenheit anheimgefallen war. Wie Herbart immer zu klagen hatte über die Modephilosophie seiner Zeit, neben welcher seine so ganz anders geartete Lehre nicht aufkommen konnte, so mußte er nicht weniger darauf verzichten, einen Erfolg auf demjenigen Gebiete zu sehen, auf welchem er selbst am liebsten die Früchte seines Strebens erwartet hätte. Heute nun ist die von Herbart gestreute Saat aufgegangen, und wenn sie auch nicht allerorten in gleicher Üppigkeit grünt und blüht, so läßt sich doch im allgemeinen sagen, daß wir einer reichen Ernte mit Gewißheit entgegensehen dürfen.

Fünf Männer sind es, welche sich um die Pädagogik Herbarts ein besonderes Verdienst erworben haben. Ich erwähne zunächst zwei Söhne des bergischen Landes: Dörpfeld und Mager, sodann Stoy und Strümpell, und zuletzt, doch nicht als letzten, den, dessen Namen ich gar nicht zu nennen brauchte, um doch von allen verstanden zu werden: Tuiskon Ziller. Will man aus dieser Zahl diejenigen Männer heraussuchen, durch welche die in den gegenwärtigen Tagen so ungemein lebhafte Herbart-Bewegung besonders in Fluß gekommen ist, so kann es sich wohl nur um Ziller und Dörpfeld handeln, wenn auch die Verdienste der anderen nicht verkannt werden sollen. In erster Linie ist es ganz entschieden Ziller, der am nachhaltigsten daran gearbeitet hat, daß das Vermächtnis Herbarts nicht in den allgemeinen Zügen geblieben ist, in denen es sich bei dessen Tode vorfand. Die Wirksamkeit Zillers bedeutet für die Herbartische Pädagogik nicht bloß eine Bereicherung der Theorie, sondern auch der Praxis. Von seinem einen Hauptwerke, der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", sagt ein kompetenter Beurteiler, Dörpfeld nämlich, es könne sich kein anderes Buch aus der gesamten pädagogischen Litteratur ihm an die Seite stellen, und von dem zweiten, der vor kurzem von Dr. Just in zweiter Auflage herausgegebenen „Allgemeinen Pädagogik" behauptet Dr. Göring, der nicht einmal Herbartianer ist, es repräsentiere die Höhe der pädagogischen Wissenschaft. Was den Werken Zillers eine so hohe Bedeutung verleiht, ist der Umstand, daß Ziller niemals ins Blaue hinein theorisiert, sondern stets den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen

behält, so daß man von seiner Theorie mit Recht sagen kann, sie sei das Praktischste, was es giebt. Immerhin aber war von der Zillerschen Theorie bis zur praktischen Verwertung derselben in unseren Schulen noch ein recht weiter Weg, und nicht bloß Gegner Herbarts, sondern auch Männer, welche zu dessen Schule gehören, haben an der Möglichkeit einer völligen Verwertung gezweifelt, wie dies z. B. v. Sallwürk noch kürzlich zugestanden hat. Hier sind nun drei Männer eingetreten, deren Verdienst in den weitesten Kreisen anerkannt ist, die Verfasser der Schuljahre: Dr. Rein, Pickel und Scheller in Eisenach. Sie haben eine Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts auf Herbart-Zillerscher Grundlage in acht Bänden erscheinen lassen, durch welche die von Ziller vertretenen Reformideen erst im größeren pädagogischen Publikum bekannt geworden sind. Ist es auch nicht zu leugnen, daß die Eisenacher Schulmänner in manchen Punkten noch erheblich von der strikten Durchführung der Zillerschen Gedanken entfernt sind, so läßt sich doch auf Grund der großen Fortschritte, die sich in den neuen Auflagen der ersten Schuljahre zeigen, das vollständige Gelingen ihrer Bestrebungen erhoffen. Es wäre zu wünschen, daß jene Herren zahlreiche Unterstützung fänden, sei es durch positive Mitarbeit, sei es durch Kritik. Die Kritik, welche auch die Verfasser ausdrücklich erbitten, muß freilich eine andere sein, als diejenige eines Dr. Wesendonck im „Pädagogium", bei der man nicht weiß, worüber man sich mehr wundern soll, ob über den rohen Ton und den lächerlichen Hochmut des Verfassers, oder über die Inhaltslosigkeit seiner Ausführungen. Die enorme Geistesarbeit eines Ziller und die gewissenhafte Thätigkeit dreier anerkannt tüchtiger Schulmänner kann durch Herrn Dr. Wesendonck zwar nichts verlieren, leider aber auch nichts gewinnen.

Wenn auch auf Herbartischem, so doch nicht ganz auf Zillerschem Boden steht Dörpfeld. Ich brauche nicht hervorzuheben, daß er hinsichtlich der Durcharbeitung des Lehrstoffes in ein paar geringfügigen Punkten anderer Meinung ist, als Ziller, es ist Ihnen auch bekannt, daß er bezüglich der Konzentration mit Ziller nicht völlig übereinstimmt, und daß er über die kulturhistorischen Stufen (die er nicht etwa verwirft!) bisher seine Ansichten noch nicht dargelegt hat. Die Untersuchung über die hier bestehenden Differenzen fängt jetzt erst an in Fluß zu kommen, so daß ein sicheres Endurteil vor der Hand nicht möglich ist. Eins aber kann gesagt werden, nämlich dies, daß Dörpfeld in allen seinen didaktischen Arbeiten, mögen sie sich nun auf die Methode oder auf den Lehrplan beziehen, stets an das Herkömmliche angeknüpft und dadurch der Herbartischen Pädagogik schon manche Thür geöffnet hat. Von außerordentlicher Wirkung war seine Schrift über den didaktischen Materialismus, welche von Reins „erstem Schuljahr" ausgeht und der Besprechung desselben eine energische Bekämpfung jener oberflächlichen pädagogischen Ansicht beifügt, „welche den eingelernten Stoff ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht." Eine frühere Schrift, die „Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans," welche anläßlich des Erscheinens der Allgemeinen Bestimmungen entstand, an deren Vorberatung der Verfasser teilgenommen hatte, machte allerdings weniger von sich reden, wird aber sicher noch in Verbindung mit den „Zwei dringlichen Reformen" für die Volksschule von großem Segen sein, was sich um so eher hoffen läßt, als die zweite Auflage augenblicklich vorbereitet wird. Will man den „Grundlinien" in der pädagogischen Litteratur einen Platz anweisen, so muß man sie, wie es auch Schumann thut, mit Zillers „Grundlegung" in eine Linie stellen.

Beide Schriften bilden die Marksteine des Gebietes, auf dem eine ernstliche Untersuchung über die Theorie des Lehrplanes beginnt. Wenn sich Dörpfeld nun in mehreren Punkten von Ziller unterscheidet, so kann man doch nicht, wie das Oberschulrat v. Sallwürk kürzlich gethan, behaupten, Dörpfeld habe seinen Weg neben der Herbartschen Schule gesucht. Bezeichnet er sich doch selbst einmal als „Herbartianer strikteſter Observanz!" Überhaupt scheint mir der Versuch des Herrn v. Sallwürk, zwischen Dörpfeld und den Zillerianern einen Gegensatz zu konstatieren, vollständig mißlungen zu sein. Wenn der Verfasser der Broschüre: „Handel und Wandel" Ziller und seinen Anhängern vorwirft, sie pflegten durch die Formalstufen den didaktischen Mechanismus, so trifft dieser Tadel wider den Willen seines Urhebers auch Dörpfeld, da doch die höchst geringen Differenzen zwischen letzterem und Ziller hier nicht in die Wagschale fallen können. Ebenso steht es hinsichtlich der Konzentration, die, wenn wir von der begrifflich hiervon ablösbaren Frage der Kulturstufen absehen, im wesentlichen bei Dörpfeld und Ziller dieselbe ist. Beide Männer stehen insofern dem von Herrn v. Sallwürk so sehr gerühmten Stoy gegenüber, als sie ganz bestimmte Vorschläge machen und es verschmähen, sich mit allgemeinen Sätzen, die für die Praxis der Schulerziehung wenig bedeuten wollen, zu begnügen. Außer den Schriften Zillers, Dörpfelds und Reins liegen gegenwärtig noch keine Arbeiten vor, welche das gesamte Gebiet des erziehenden Unterrichts umfassen, wohl aber haben wir eine größere Zahl von Büchern, in denen einzelne Teile desselben behandelt sind.

Um mit dem Kapitel über die Durcharbeitung des Lehrplanes zu beginnen, nenne ich zunächst Wigets Schriftchen über die formalen Stufen, welches kürzlich in zweiter Auflage erschienen ist, und das die Frage nach der Durcharbeitung des Lehrstoffes, wenn auch nicht gerade in gründlichster, so doch in äußerst frischer, ansprechender, ja man könnte fast sagen, amüsanter Weise behandelt. Die Durcharbeitung des Lehrstoffes, also die Lehre von den Formalstufen findet ebenfalls Raum in zwei weiteren sehr bekannten Schriften: in Dr. K. Langes Buch „Über Apperception" und in Dörpfelds Monographie „Über Denken und Gedächtnis", Schriften, deren Hauptverdienst freilich auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie zu suchen ist.

Auch das Gebiet der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist in den letzteren Jahren fleißig angebaut worden. So die biblische Geschichte durch Dr. Staude in den bekannten „Präparationen", einem vorzüglichen Werke, das nebenbei den schlagendsten Beweis dafür liefert, daß die formalen Stufen keine „Stampfmühle" sind. Die Poesie in der Volksschule hat in dem gleichnamigen Werke vom Schulrat Eberhardt eine Bearbeitung gefunden, die freilich nicht so sorgfältig ist, wie es nötig und in Anbetracht der vielen Auflagen, die das Buch erlebt hat, auch wohl möglich gewesen wäre. Auf dem Gebiete der Naturkunde liegen zwei bemerkenswerte Arbeiten vor; ich meine die von Beyer und Junge. Ersterer schließt den naturkundlichen Unterricht in geistvoller Weise an den Entwicklungsgang der menschlichen Arbeit an, stimmt also mit Ziller darin überein, daß er kulturhistorische Stufen verlangt; wie er aber das naturkundliche Material in Beziehung zu den Zillerschen Konzentrationsstoffen setzen will, ist vor der Hand noch nicht zu erkennen. Nach Junge besteht die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts in der Erkenntnis der Natur, d. h. nicht in der Kenntnis der Einzelheiten, sondern der Verknüpfung derselben. Das Wesen der ganzen Natur ist ein einheitliches, und diese Einheitlichkeit soll der Schüler kennen lernen. Dazu bedarf es aber nicht, daß der Geist durch ferne Weiten geführt werde, sondern die Natur ist in jedem

Winkel ein Abglanz des Ganzen (A. v. Humboldt). Es kommt nun darauf an, statt des bisherigen verwirrenden Vielerlei einige wenige Typen zu betrachten. Als ersten Typus hat Junge den Dorfteich gewählt, und er zeigt in höchst anziehender Weise, wie alle in demselben sich abspielenden Vorgänge sich gegenseitig bedingen. Jedenfalls ein äußerst interessanter Versuch, wenn er auch zu der Herbart-Zillerschen Pädagogik nur in loser Beziehung steht. Die Geographie hat kürzlich von Matzat in Weilburg eine Bearbeitung im Herbart-Zillerschen Sinne erfahren. Der Zeichenunterricht ist von Halfter und Menard gefördert worden. Das sehr umfassende Werk des letzteren hat viele Verwandtschaft mit der oben erwähnten Schrift von Beyer. Es will den Zeichenunterricht nach dem kulturhistorischen Princip betrieben wissen, und so tritt, wenn es sich um die Verbindung mit den Zillerschen Konzentrationsstoffen handelt, eine ähnliche Schwierigkeit ein, wie wir sie früher auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete bei Beyer kennen gelernt haben. Indes hat Menard auf Veranlassung Reins und Vogts für das nächste Jahrbuch des Vereins f. w. Päd. eine Arbeit in Aussicht gestellt, in welcher er zeigen will, daß sein Gedanke recht wohl mit der Zillerschen Konzentrationsreihe vereinbar ist. Vielleicht aber stellt sich überhaupt die Nötigung ein, daß die Zillersche Reihe der Konzentrationsstoffe einer Revision unterzogen werden muß.

Das wären die größeren Arbeiten, welche in der letzten Zeit aus der Herbartschen Schule hervorgegangen sind. Außerdem liegen noch eine Menge kürzerer oder längerer Artikel in den einzelnen Zeitschriften vor. Unter diesen Zeitschriften bildet den eigentlichen Mittelpunkt der Herbartschen Schule das „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", von dem nächste Ostern der achtzehnte Band erscheint. Manche inhaltsschwere Arbeit ist in diesen Jahrbüchern niedergelegt. Seminardirektor Dr. Rein hat seine früher in zwanglosen Heften erscheinenden „Pädagogischen Studien" zu einer ausschließlich Herbartischen Vierteljahrsschrift gemacht. Ebenfalls auf streng Herbart-Zillerschem Boden steht die vor mehreren Jahren begründete „Erziehungsschule" des Direktors Barth in Leipzig, sowie auch die von Seminardirektor Wiget in Chur herausgegebene Monatsschrift: „Bündner Seminarblätter." In ihrem Programm weniger streng, aber doch entschieden zur Herbart-Zillerschen Schule gehörig sind Friedrich Manns „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht" und das „Evangelische Schulblatt" von Dörpfeld. Das höhere Schulwesen wird besonders vertreten durch die von Frick und Richter begründeten „Lehrpläne und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen."*)

Schon aus dieser großen Zahl von Zeitschriften, die doch alle geschrieben und bezahlt sein wollen, ist ersichtlich, in welch hohem Maße das Interesse für die Herbartsche Pädagogik zugenommen hat.

Wie es bei der Aufrichtung des Tempels zu Jerusalem herging, so auch bei dem Ausbau der Herbartschen Pädagogik. Die Werkleute müssen häufig mit der einen Hand die Arbeit verrichten und mit der anderen die Waffen führen. Um die Bedrängnis voll zu machen, bricht daneben auch noch von Zeit zu Zeit Streit unter den Werkleuten selbst aus. Schon zu wiederholten Malen hat Dittes die Pädagogik Herbarts und Zillers angegriffen, und wenn der Streit entbrannt war, so haben seine Freunde zum Himmel geklagt über die Anmaßung und den scharfen Ton der Herbartianer. Daß aber Dittes auch nicht überzart

*) Soeben erscheint bei Teubner in Leipzig ein „Lese- und Übungsbuch der englischen Sprache" von Dörr und Vietor, das, wie es im Prospekte heißt, nach Zillerschen Principien angelegt ist. H. W.

ist, davon haben wir längst die besten Beweise, und was seine Freunde anlangt, so hat uns jüngst einer der bekanntesten, Herr Jessen in Wien, eine ergötzliche Probe seines Geschmackes gegeben, indem er Dittes mit Herkules und die Herbartianer mit Ratten verglich, die an der Keule des ersteren herumkrabbeln. Wir meinen, daß, wenn die Jünger Herbarts durchaus mit Nagetieren verglichen werden sollen, sie mehr Ähnlichkeit mit jenen Mäusen zu haben scheinen, die „nagten, zausten, gruben, wühlten" und den Mann im Syrerland in große Gefahr brachten. Indes hat auch Herr Dittes nachträglich einen mehr sachlichen Kampf begonnen; mit welchem Rechte und welchem Geschick, das ist im neusten Hefte der „Zeitschrift für exakte Philosophie" (Thilo und Flügel) oder in einem bezüglichen Artikel des Dörpfeldschen Schulblattes (O Foltz) zu lesen, Arbeiten, denen noch weitere folgen werden. Auch Herr Bartels in Gera ist mit einem vorn, hinten und in der Mitten zusammengeleimten Büchlein kühnlich hervorgetreten, um den Herbartianern den Star zu stechen. Ihm ist eine Antwort geworden durch Dr. Göpfert („Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers.") Außerdem sind noch zahlreiche gegen unsere Pädagogik gerichtete Artikel, mit mehr oder weniger Kenntnis oder Unkenntnis abgefaßt, in den verschiedenen Schulblättern erschienen und zum Teil von den Gesinnungsgenossen (namentlich auch von Grabs in Glogau) beantwortet worden. Wir wollen dieselben übergehen, denn die Reihe würde zu lang werden. Alle diese Arbeiten haben ein Gutes gehabt: sie haben zur Verbreitung der Herbart-Zillerschen Lehren ganz wesentlich beigetragen.

Wenn Dittes im „Pädag. Jahresbericht" klagt, daß es in der Pädagogik der Gegenwart an großen Gedanken fehle, so dürfen wir wohl mit Recht fragen: ist es kein großer Gedanke, wenn ernst gemacht wird mit der Forderung Pestalozzis, die Pädagogik auf die Psychologie zu begründen? Kein großer Gedanke, den Dualismus wegzuschaffen zwischen Denken und Wollen, den Zwiespalt zwischen Intelligenz und Charakter zu entfernen? Wenn es der Herbartischen Pädagogik an großen Gedanken gebräche, so wäre es schier unbegreiflich, daß ausgezeichnete Männer im vorgerückten Alter noch anfangen, sich ernstlich in sie zu vertiefen und nach ihrem eigenen Geständnis große Befriedigung davontragen! Noch unlängst schrieb ein angesehener Seminardirektor aus Süddeutschland, daß er erst, seitdem er mit der Herbartischen Pädagogik bekannt geworden sei, gelernt habe, was unterrichten heiße, trotzdem er vorher bereits 15 Jahre im Lehrfache praktisch thätig gewesen sei. Das sind erfreuliche Zeugnisse, die sich unschwer vermehren ließen durch die Bekenntnisse zahlreicher Lehrer, die aus der Beschäftigung mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik nicht nur ein vermehrtes pädagogisches Wissen, sondern vor allem auch eine ideale Auffassung ihres Berufes und eine hohe Freudigkeit, die Pflichten desselben zu erfüllen, davongetragen haben.

Möge denn auch dieser neue Verein der Aufgabe, die er sich gestellt hat: mit Vertiefung in die pädagogische Lehre Herbarts einzudringen, recht nachkommen; möge er mithelfen zu dem großen Werke, woran jetzt viele wackere Männer arbeiten: daß die Pädagogik eine Wissenschaft werde! Schon die Dankbarkeit gegen den großen Meister legt uns diese Pflicht auf. Herbart ist lange genug vergessen gewesen, suchen wir ihm, ein jeder nach Maßgabe seiner Kräfte, zu der Anerkennung zu verhelfen, die ihm gebührt!

Der Vortrag Ufers wurde mit lebhaftem Beifall entgegengenommen. Nachdem in der üblichen Weise dem Redner der Dank der Versammlung gezollt wor-

den war, schritt man zu der Beratung der von dem eingangs erwähnten Komitee ausgearbeiteten Statuten. Dieselben werden in der Gestalt, welche sie durch die Beratungen und Abstimmungen der Versammlung empfingen, am Schlusse dieses Berichts den Lesern vorgelegt werden.

Schließlich war noch ein wichtiges Geschäft zu erledigen, die Wahl der Vorstandsmitglieder des neuen Vereins. Die Wahl geschah durch geheime Abstimmung und hatte folgendes Resultat. Zum ersten Vorsitzenden ward Herr Rektor Horn (Orsoy), zum zweiten Herr Ufer (Elberfeld) gewählt, das Amt des ersten Schriftführers wurde Herrn Wendt (Elberfeld), das des zweiten Herrn Foltz (Barmen) übertragen; Rechnungsführer wurde Herr Vox (Barmen). Sämtliche Herren waren anwesend und nahmen die auf sie gefallene Wahl an. Mit Einstimmigkeit wurde sodann Herr Rektor Dörpfeld zum Ehrenpräses des Vereins ernannt.

Statuten

des Vereins für Herbartische Pädagogik (Sitz Elberfeld-Barmen.)

§ 1. Zweck.

Zweck des Vereins ist: Zusammenschluß der Freunde Herbartscher Pädagogik behufs gegenseitiger Anregung und Förderung.

§ 2. Von der Mitgliedschaft.

Mitglieder des Vereins sind Ortsvereine und Einzelstehende. Die Vereine haben ihre Anmeldung direkt beim Präses des Gesamt-Vereins zu bewerkstelligen, Einzelstehende, d. h. solche, die nicht ordnungsmäßige Mitglieder eines Ortsvereins sind, durch Vermittelung des nächstens Ortsvereins, welcher ihnen auch die Vereins-Korrespondenz zugehen läßt. Der Austritt geschieht auf demselben Wege.

Über die Aufnahme der Ortsvereine entscheidet der Vorstand, über die Aufnahme der Einzelstehenden derjenige Ortsverein, bei dem die Anmeldung erfolgt.

§ 3. Von den Beiträgen.

Jedes Vereinsmitglied zahlt einen jährlichen Beitrag von fünfzig Pfennigen, welcher in den Einzelvereinen erhoben und in der Gründonnerstag-Versammlung (§ 5) dem Rechnungsführer eingehändigt wird. — Die Rechnungsablage erfolgt in derselben Versammlung.

§ 4. Vom Vorstand.

Der Vorstand besteht aus fünf Personen: dem Vorsitzenden, dem Schriftführer, deren Stellvertretern und einem Rechnungsführer. Die Vorstandswahl findet alle drei Jahre in der Versammlung am Gründonnerstage (§ 5) und zwar durch Stimmzettel statt. Bei derselben entscheidet absolute Stimmenmehrheit, bei Stimmengleichheit das Los.

§ 5. Von den Versammlungen.

Alljährlich finden zwei Versammlungen statt; die Hauptversammlung, welche schon vormittags beginnt, am Gründonnerstage, die andere, deren Termin vom Vorstande festgesetzt wird, an einem schulfreien Nachmittage des Sommers. Auf jeder Versammlung kommt wenigstens ein Referat zum Vortrag, an welches sich eine eingehende Diskussion anschließt. Die jedesmalige Tagesordnung wird, wenn möglich, auf der vorhergehenden Versammlung festgesetzt, jedenfalls aber muß sie vom Vorstande zwei Monate vor Termin zur Kenntnis der Mitglieder gebracht werden. In der Hauptversammlung am Gründonnerstage haben die Einzelvereine über ihre Thätigkeit im verflossenen Jahre kurzen Bericht zu erstatten.

Die jedesmalige Versammlung bestimmt den nächsten Versammlungsort.

In dringenden Fällen, wenn die nächste Versammlung nicht abgewartet werden kann, hat der Vorstand das Recht, je einen Vertreter der Ortsvereine zu einer besonderen Sitzung zu berufen.

§ 6. Von Abänderungen der Statuten.

Abänderungen der Statuten können nur in der Hauptversammlung vorgenommen werden; es entscheiden dabei drei Viertel der Anwesenden.

4. Februar 1886. H. W.

Zum Frankfurter Schulstreit.

Im vorigen Jahrg. d. Bl. haben wir über die Entstehung und den ersten Verlauf des Kampfes*) gegen die Konfessionsschule in Frankfurt a. M. ausführlicher berichtet. Die erste Phase schloß damit ab, daß die Regierung auf der Durchführung ihrer Verfügung vom 26. 10. 84, nach welcher die Bornheimer Bürgerschule als evangelisch anzuerkennen, bezw. wieder herzustellen war und die neu zu errichtende II. Bornheimer Volksschule katholischen Charakters sein sollte, beharrte und durch Verfügung vom 16. Juni 1885 die gesperrten Gehalte der an beiden Schulen wirkenden oder noch anzustellenden Lehrer zwangsweise in den Etat einstellte. Da die Stadtverordneten den Neubau der Volksschule nicht öffneten, wurde die katholische Aufnahmeklasse in dem alten Gasthaus „zum Adler" untergebracht.

Diese Räume entsprechen jedoch durchaus nicht den Forderungen, die man im Interesse der Gesundheit der Schüler zu machen berechtigt, bezw. verpflichtet ist und wurden deshalb im Laufe dieses Jahres von Königl. Regierung für ungenügend erklärt. Andere Räume sind aber in dem Bornheimer Bezirk nicht zu beschaffen, und so wäre die Regierung genötigt gewesen, auch die Kosten für ein neues Schulgebäude auf dem Wege des Zwangs in den Etat einzustellen.

Um dem vorzubeugen, brachte der Magistrat den Antrag ein, die Stadtverordnetenversammlung wolle endlich den gesperrten Neubau seiner Bestimmung übergeben.

Dieser Antrag kam nun am 2. Februar zur Beratung. Die Schulkommission stellte dazu folgende Anträge (nicht wörtlich):

1. Die Schulkommission bittet, den Antrag dahin abzuändern, daß nur die im „Adler" untergebrachte Klasse in den Neubau überwiesen werde.

2. Der Neubau wird der Schuldeputation nur infolge des gesundheitsschädlichen Zustandes der Räume im „Adler" und im Hinblick darauf, daß andere geeignete Lokalitäten nicht zu beschaffen sind, überlassen.

3. Die Versammlung verwahrt sich dagegen, daß hierdurch eine Anerkennung des durch die Regierungsverfügung geschaffenen Zustandes ausgesprochen sei, und erklärt, daß sie auf ihrem Standpunkt beharre.

Über diese Anträge entspann sich eine lange und äußerst hitzige Debatte, die damit endigte, daß die in ihrer Majorität demokratisch-fortschrittliche Versammlung die Kommissionsanträge annahm mit dem Zusatze, den Magistrat zu ersuchen, sich dem Protest anzuschließen. Im Princip stimmt nämlich die Majorität des Magistrats mit den Stadtverordneten vollständig überein. — Für den Magistratsantrag traten ein: Oberbürgermeister Dr. Miquel, Bürgermeister Heussenstamm und Direktor Labes.

*) Ein Echo desselben war auch der Vortrag über die Simultanschule auf der Lehrerversammlung in Darmstadt.

So wird also nur die eine konfessionelle Klasse „aus Gesundheitsrücksichten“ in den Neubau übersiedeln. Und was giebt es mit der neuen Klasse, die nächste Ostern aufgenommen wird?

Darüber werden wir später berichten. C. Z.

Zahnstiftung.

Im Sommer 1882 waren es 50 Jahre, daß der Herr Seminar-Direktor Zahn nach Moers berufen wurde. Ein reicher Segen ist der Volksschule seines Bezirkes durch ihn zu teil geworden, zunächst durch seine Arbeit im Seminar, dann durch seine litterarische Thätigkeit, namentlich durch die Herausgabe der biblischen Historien und der Schul- und Dorf-Chronik, nicht minder durch seine Sorge für die Präparandenbildung und den persönlichen Verkehr mit den Lehrern seines Bezirkes.

Die Schüler und Freunde des Herrn Direktors konnten den Sommer 1882 nicht vorübergehen lassen, ohne dem verehrten Lehrer und Freunde in festlicher Versammlung ihre Dankbarkeit und Freude darüber zu bezeugen, daß Gott ihm eine so lange und gesegnete Wirksamkeit beschieden hat. Den Lesern des Ev. Schulbl. ist in der Julinummer 1882 (S. 209—224) über die Feier berichtet worden, auch die Ansprache des Herrn Rektor Dörpfeld findet sich dort wiedergegeben.*)

An dem Festtage wurde dem Jubilar auch die Urkunde der ihm zu Ehren gegründeten Zahnstiftung übergeben.

Nach § 2 der Statuten ist es Zweck der Stiftung: „solchen jungen Leuten eine Unterstützung zu gewähren, welche sich dem Berufe der evangelisch-christlichen Jugenderziehung widmen wollen, und von denen gehofft werden darf, daß sie im Geiste des Herrn Sem.-Dir. Zahn, also unter richtiger Wertschätzung der verschiedenen Bildungsmittel, und gegründet auf das Wort Gottes und die durch Christum geschehene Erlösung, ihr Amt führen werden.“

§ 3 bestimmt, daß jeder Mitglied der Stiftung werden kann, der für die Erreichung des in § 2 bezeichneten Zweckes der Stiftung mitzuhelfen bereit ist und sich zur Zahlung eines Jahresbeitrages von mindestens 2 Mark verpflichtet. Die Geber einmaliger Geschenke können vom Kuratorium zu Ehrenmitgliedern ernannt werden.

Der Fonds der Stiftung wird nach § 5 aus den bei Gründung der Stiftung gesammelten Beiträgen, aus einem Viertel der aufkommenden Zinsen und den eingehenden einmaligen Gaben gebildet.

Gemäß § 8 dürfen die eingehenden Jahresbeiträge und drei Viertel der Zinsen zu Stipendien verwandt werden.

Die Verwaltung der Stiftung wird durch ein von der Generalversammlung zu wählendes, aus mindestens 19 Mitgliedern bestehendes Kuratorium geführt. Zu diesem gehört als ständiges Glied ein Mitglied der Familie Zahn. Die sämtlichen Geschäfte der Stiftung leitet ein geschäftsführender Ausschuß, der aus dem Mitglied der Familie Zahn, dem vom Kuratorium erwählten Vorsitzenden, Schriftführer und Rendanten besteht.

---

*) Neu hinzugetretenen Abonnenten sei bemerkt, daß die gehaltvolle, für unsere Schulgeschichte bedeutsame Rede durch Herrn Lehrer em. Heidtmann, Fild bei Moers, in Separatabdruck für 25 Pf. franko zu beziehen ist. Konferenzen würden zweckmäßig zusammen bestellen. Der Ertrag fließt der Zahnstiftung zu.

Um die Mittel der Stiftung nicht zu sehr zu zersplittern, mußte in bezug auf den Genuß der Stiftung bestimmt werden, daß der Stipendiat dem Regbz. Düsseldorf angehören und der Vater oder dessen Vertreter Mitglied oder sonst Förderer der Stiftung sein muß. Vorzugsweise sollen Lehrersöhne berücksichtigt werden. Ausnahmsweise darf auch Bewerbern aus andern Bezirken, wenn der Vater oder dessen Vertreter sich um die Stiftung verdient gemacht hat, ein Stipendium bewilligt werden.

Nach § 12 soll ein Stipendium nicht unter 75 und nicht über 200 Mark betragen und soll der Stipendiat möglichst bis zur Beendigung seiner Ausbildung im Genusse desselben bleiben. Der Stipendiat wird verpflichtet vom Beginn seiner Anstellung 10 Jahre lang einen jährlichen Beitrag von mindestens 10 M. zu zahlen.

Das Stiftungskapital beträgt zur Zeit gegen 5000 M. Mit den Zinsen wäre somit noch nicht vielen zu helfen, und doch erscheint die Zahl der Unterstützungsbedürftigen als eine große, wenn man auch nur an die Söhne verstorbener Lehrer und an die jungen Leute denkt, deren Eltern bei geringer Einnahme eine zahlreiche Familie zu ernähren oder mit Krankheit und andern Widerwärtigkeiten zu kämpfen haben.

Soll die Stiftung ihren edlen Zweck erfüllen, so muß es ihr gelingen, eine reiche Zahl von ordentlichen und Ehrenmitgliedern zu gewinnen. Die Kollegen, namentlich des Regbz. Düsseldorf, werden es hoffentlich als eine Ehrenpflicht ansehen, nicht nur der Stiftung beizutreten, sondern auch in ihrem Kreise, besonders bei den besser situierten Gliedern ihrer Gemeinden für dieselbe zu werben.

Zum geschäftsführenden Ausschuß gehören z. Z. die Herren Fr. Zahn jun. auf Fild bei Moers, Hehner, Hauptl. in Duisburg, Heidtmann, Lehrer em. auf Fild bei Moers (Rendant) und der Unterzeichnete.

Mitglieder des Kuratoriums sind: Herr Hauptl. Becker-Remscheid, Rektor Dörpfeld-Gerresheim, Lehrer Herkenrath-Düsselthal, Hauptl. Höfler-Barmen, Hauptl. Hogeweg-Broich bei Mülheim a. d. Ruhr, Seminarlehrer Hollenberg-Rheydt, Hauptl. Kellermann-Düsseldorf, Hauptl. Landwehr-Brünen bei Wesel, Hauptl. C. Printz-Crefeld, Hauptl. Schlupkoten-Elberfeld, Hauptl. Schumacher-Hingenberg bei Solingen, Hauptl. Stock-Elberfeld, Hauptl. Vollmer-Barmen.

Anmeldungen zum Beitritt können bei jedem der genannten Glieder des Vorstandes gemacht und die Statuten durch sie bezogen werden, auch sind dieselben bereit, einmalige Gaben und Jahresbeiträge in Empfang zu nehmen und an den Rendanten zu befördern.

Mit der Bewilligung von Stipendien ist bereits begonnen worden.

Orsoy, Febr. 1886. Horn.

Wandtafeln und Erdgloben.

Die vielfachen Mängel der Wandtafeln aus Holz — das Reißen und Schiefwerden derselben, die Erneuerung des Anstriches, das oft nicht zu vermeidende Spiegeln u. s. w. — haben schon früher Versuche hervorgerufen, die Holztafeln durch große Schiefertafeln aus Westfalen zu ersetzen. Diese scheinen aber nicht zu einer bedeutenden Verbreitung gelangt zu sein. Mehr Aussicht auf allgemeine Anerkennung werden wohl die Glastafeln haben. Das Vorurteil, dieselben seien leicht zerbrechlich, wird zwar im Anfang die Verbreitung erschweren; auf die Dauer müssen sich aber die Vorzüge solcher Tafeln nachdrücklich geltend machen. Der Herr

A. Didtmann in Linnich, Bzk. Aachen, bekannt durch seine Anstalt zur Herstellung von Glasgemälden, läßt seit einiger Zeit Wandtafeln aus Glas anfertigen. Diese sind 110 cm lang und 70 cm breit und haben die Dicke eines starken Fingers. Sie bestehen durch und durch aus schwarzem Glase und sind auf beiden Seiten matt geschliffen, so daß zwei Schreibflächen ohne allen Glanz vorhanden sind. Die Schrift mit weißer Kreide oder einem gewöhnlichen Griffel tritt klar hervor, sie mag zart oder kräftig ausgeführt sein, dabei ist sie weithin sichtbar.

Es ist für den Zeichenunterricht schon mehrfach als Übelstand hervorgehoben worden, daß die Zeichenfläche der Wandtafel schwarz und die Schrift weiß erscheint, während bei der Nachzeichnung des Schülers sich die entgegengesetzten Farben finden. Die genannte Anstalt sucht diese Verschiedenheit dadurch zu beseitigen, daß sie auch weiße mattgeschliffene Glastafeln anfertigt, auf welche mit schwarzer Kreide sich vortrefflich zeichnen läßt. Sollte man häufig Kreise zeichnen müssen, so genügt eine kleine Einbohrung mit scharfer Stahlspitze, um dem Zirkelfuß einen genügend sichern Stand zu verschaffen.

Wie man diese Tafeln dauerhaft mit Linien versehen und diese nötigenfalls in einigen Minuten wieder entfernen kann, darüber giebt der Fabrikant unentgeltlich Anweisung.

Da die Tafeln durch und durch aus demselben Material bestehen, so kann von einem Verschleiß eigentlich nicht die Rede sein. Ein sehr zweckmäßiges Gestell, welches an der Wand zu befestigen ist, macht ein Fallen der Tafel fast unmöglich. Der Preis einer schwarzen Tafel von der oben angegebenen Größe stellt sich auf 45 M., eine weiße kostet 3 M. mehr; das Gestell zum Aufhängen kostet 10 M., eine Staffelei zum Stellen 14 M. Nach mehr als einjährigem Gebrauch kann der Unterzeichnete die Didtmannsche Tafel bestens empfehlen. —

Globen. So wie der Atlas des Schülers dazu dienen soll, das in der Schule an der Wandkarte Erlernte auch zu Hause zu wiederholen und zu befestigen, so kann auch ein kleiner Globus in der Hand des Schülers ein vortreffliches Mittel sein, diejenigen Stücke aus dem mathematisch-geographischen Unterricht, welche mit Hülfe des Schulglobus durchgenommen sind, zu wiederholen und zu klären. Es erscheint daher im Interesse des Unterrichts sehr wünschenswert, kleine Handgloben von billigem Preise zu haben. Auf Veranlassung des Vereins für Erdkunde in Kassel hat die geographisch-artistische Anstalt von L. J. Heymann in Berlin SW, Johanniterstraße 16, den Preis für ihre kleinsten Erdgloben außerordentlich ermäßigt. Ein Globus von 10 cm Durchmesser kostet nur 1 M., ein solcher von 20 cm 2 M. Voraussetzung ist eine direkte Bestellung von zehn Stück, wobei dann kein Porto und keine Verpackung berechnet wird. Der Unterzeichnete hat eine größere Anzahl für Lehrer und Seminaristen bezogen und kann sich nur lobend über die vortreffliche Ausführung dieser Globen aussprechen. Für solche, welche sich dieses wirklich hübsche und zweckmäßige Veranschaulichungsmittel beschaffen wollen, sei noch bemerkt, daß die erwähnten billigen Preise noch bis zum 1. April d. J. gelten. Hollenberg.

Orsoy, Febr. 1886. Herr Seminardirektor Dr. W. Rein ist als Professor der Pädagogik an die Universität Jena berufen worden. Allen Freunden der Herbartschen Pädagogik wird es eine Freude sein, daß Reins treue Bemühungen um die praktische Ausgestaltung der Herbartschen Gedanken eine solche Anerkennung gefunden haben und gerade er zum Nachfolger Stoys bestimmt worden ist.

Evangelisches Schulblatt.

April 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Kreuzschau. (Chamisso.)

Von Lehrer G. Vox in Barmen.

A. Neulernen.	B. Einprägen.
I. **Anschauen:** a. Einleitung („Analyse.")	I. a. Einprägung der Disposition.
b. Darbietung des Neuen. („Synthese.")	b. Einprägung der Erzählung — durch
	α. Abfragen der Hauptpunkte,
	β. Freie Reproduktion des Ganzen.
	γ. Lesen.
II. **Denken:** a. Urteilsbildung. (Association.)	II. Einprägung des Denkergebnisses.
b. Begriffsbildung. („System.")	
III. **Anwenden:** („Methode.")	III. a. Zusammenhängende Wiedergabe der Erzählung mit Einfügung der vorgekommenen Reflektionen.
a. mündlich	b. Schriftliche Reproduktion der Erzählung oder schriftliche Anwendung von seiten der besseren und weiteres Einlesen der schwächeren Leser.
b. schriftlich.	c. Memorieren des Gedichts.
	d. Vortragen des Gedichts.

Zielangabe. Wir wollen heute von einem Manne hören, welcher meinte, Gott führe ihn zu schwere Wege.

A. I. Anschauen.

a. Vorbereitung. („Analyse.")

Ihr habt sicher in eurem Bekanntenkreise schon Leute kennen gelernt, welche schwere Wege zu gehen hatten. Nennt mir keine Namen, aber sagt mir, was die Leute zu tragen hatten! (Krankheit, Arbeitslosigkeit, schlechter Geschäftsgang ꝛc.)

Welche Männer der heil. Geschichte hatten auch Schweres zu ertragen?

Was hatte z. B. Moses während der Wüstenwanderung zu ertragen? (Launen und Verkehrtheiten des Volkes ꝛc.)

Was David auf seiner Flucht vor Saul? (Hitze, Hunger, Ermüdung ꝛc.)

Dergleichen nennt man Beschwerden oder Last.

Welche ähnlichen Beschwerden habt Ihr schon getragen? (Hitze, Kälte, Nässe, Hunger, Durst ꝛc.)

Es giebt noch Schlimmeres zu tragen, als solche Beschwerden.

Was z. B.? (Krankheit, ꝛc.)

Wie nennt man dergleichen? (Leid.)

Leid und Last nennt man mit einem gemeinsamen Namen auch wohl Kreuz.

Ihr nanntet vorhin den Joseph einen Kreuzträger.

Was für ein Kreuz hat Joseph zu tragen gehabt? (Verkauf, Sklaverei, Kerker.)

Weshalb haben die Brüder ihn in die Sklaverei verkauft? (Neid, Haß.)

Hatte Joseph sein Leiden selbst verschuldet?

Wie leidet ein solcher, der sein Leiden nicht selbst verschuldet?

Zu welcher geachteten Stellung gelangte Joseph allmählich in Potiphars Hause?

In welches neue Leid geriet er da?

Wie kam das?

Weshalb hörte er nicht auf die versuchende Stimme des Weibes?

Er wollte gerecht vor Gott wandeln. Potiphars Weib verfolgte ihn also wegen seiner Gerechtigkeit. Wiederhole!

Welche Menschen haben ihm also sein Leid angethan?

Was sagt Joseph später seinen Brüdern, wer ihn in die Sklaverei geführt habe? (Gott.)

Wie kann Joseph das sagen? (Gott hat's zugelassen.)

Wie sagt Joseph auch, warum Gott das zugelassen hat? (Ihr gedachtet es böse ꝛc.)

Welches war hier das Gute?

Wer nennt mir einen Spruch oder Vers, der sagt, daß Gott es allezeit gut mit den Menschen meint?

Was Gott thut, das ist wohlgethan — oder Denen, die Gott lieben, müssen alle ꝛc.

b. Darbietung des Neuen. („Synthese.")

Es ist lange, lange her, viele hundert Jahre, da zogen alljährlich Tausende hin nach den heiligen Orten, wo unser Herr und Heiland gelebt und gelitten hat. Welches sind diese Orte? Wie ein Kind glaubt, seiner toten Mutter auf ihrem Grabe näher zu sein und besser an sie denken zu können, so glaubten auch jene Christen, an den heiligen Orten ihrem Herrn näher zu sein und andächtiger zu ihm beten zu können. Wie nannte man solche Wanderer? Von einem solchen Pilger will ich Euch heute erzählen. Derselbe war auch voll Verlangen nach dem

heiligen Lande gewesen. In freudiger Stimmung trat er seine Reise an; denn sie schien ihm nur ein angenehmer Gang nach einem schönen Ziele. Aber wie er weiter und weiter wanderte, schwand seine Fröhlichkeit, und sein frischer Mut entfiel ihm. Warum wohl? (Weite Reise, Karte) Warum war das Reisen damals nicht so bequem, wie heutzutage? Mit welchen Beschwerden hatte ein Wanderer also damals zu kämpfen? So beschwerlich hat er sich die Reise nicht gedacht. Er muß so vieles entbehren, was ihm das Leben zu Hause angenehm machte. Was hat er zu Hause allezeit gefunden, wenn er am Abend von der Tagesarbeit ermüdet war? (Weiches Bett.) Womit muß er sich jetzt oft begnügen? Welchen Unannehmlichkeiten ist er ausgesetzt, wenn er draußen übernachten muß? Wie wird ihm sein, wenn er des Morgens von so hartem und kühlem Lager aufsteht? Zu Hause hatten die Seinigen einen warmen Trank für ihn bereit stehen. Womit muß er jetzt häufig zufrieden sein? Und dann beginnt die Wanderung mit steifen und frierenden Gliedern. Was für neue Beschwerden können ihn nun vielleicht treffen? Kommt er an ein Haus, so nehmen ihn freundliche Leute vielleicht auf und erquicken ihn mit Speise und Trank. Wie können die Leute aber auch sein? Dann muß er mit durchnäßten Kleidern oder in brennender Sonnenhitze auf der Landstraße bleiben und froh sein, wenn ein Baum ihm einigen Schutz gewährt, und er kann dann sehen, wie er seinen Hunger stillt. Was kann zu diesen Mühseligkeiten leicht hinzukommen, wenn er so allem Unwetter ausgesetzt ist? Warum werden Krankheiten hier in der Fremde doppelt schlimm für ihn sein? (Keine Pflege) Er hat das alles schon durchgemacht auf der langen Reise, hat sich auch vielleicht schon schwach und krank von einem Ort zum andern geschleppt. Was wird aus seiner Fröhlichkeit geworden sein? (Traurigkeit) Er ist mehr als traurig, er ist allmählich verdrießlich und unzufrieden geworden. Er meinte, weil er doch eine so gute Absicht bei seiner Reise habe, so wäre es ein Unrecht von Gott, daß er sie ihm so schwer mache und ihn so viel leiden lasse.

Eines Tages hat er glücklich die letzten Höhen erstiegen, die ihn noch von seinem heutigen Reiseziel trennen. Es ist Abend geworden und die letzten glutroten Strahlen der untergehenden Sonne beleuchten das Thal, das ausgespannt, d. i. weit ausgedehnt zu seinen Füßen liegt. Gern wäre er noch hinabgestiegen, um bei freundlichen Leuten Obdach zu suchen, aber er fühlt sich so ermattet, daß er nicht mehr weiter kann. Was bleibt ihm jetzt noch zu thun übrig? Er legt sich zum Schlafe in das Gras zur Seite des Weges und empfiehlt sich seinem Schöpfer. Was heißt das?

Ich habe euch einen Abschnitt meiner Geschichte erzählt. Wie können wir den wohl überschreiben? Des Pilgers Rast.

An welchen Wanderer aus der heiligen Geschichte können wir durch dieses Nachtlager erinnert werden? Wo mußte auch Jakob über Nacht bleiben? Welche Gedanken hatten ihn den Tag über beschäftigt? Wie setzten sich seine Gedanken

im Schlafe fort? Auch unſer Pilger träumte; auch er ſchaute Gottes Bild im Traume. Die Sonnenſcheibe, die auf ihn herabſchien, kam ihm vor, als ob Gottes Angeſicht auf ihn niederſchaue, das Himmelsgewölbe erſchien ihm, als ob es Gottes Kleid wäre und das Land da, wo es ſich mit dem Himmel zu berühren ſchien, als der Saum des göttlichen Kleides.

Wie kann man ein Bild, das einer ſich träumt, nennen? Das Traumbild.

Bei dieſem Anblick Gottes fällt ihm ein, daß ja Gott es gerade iſt, der alles Leid den Menſchen ſchickt, der gerade ihm ſo ſchweres Leid auferlegt hat. Was wird er nun thun?

Wir wollen hören. Er fleht: „Herr Gott, zürne nicht, wenn mein ſchwaches Herz mit einer Bitte zu Dir kommt. Ich weiß ja, daß alle, die vom Weib geboren ſind, geduldig ihr Kreuz tragen müſſen. Aber das Leid der Menſchen iſt ſo verſchieden. Das meinige iſt gar zu ſchwer, ich vermag es nicht länger zu ertragen. Gieb mir, Herr, ein leichteres Kreuz, das meiner Kraft angemeſſen iſt.“

In welchen Ausdruck können wir dieſen Abſchnitt zuſammenfaſſen? Die Bitte.

Kaum hatte er dieſe Bitte ausgeſprochen, ſo war es ihm, wie wenn ein Sturmwind ihn aufhöbe und durch die Lüfte forttrüge. Als er wieder Boden unter den Füßen fühlte, ſah er ſich einſam und allein inmitten geräumiger Hallen, an deren Wänden ringsum unzählige Kreuze ſtanden. Und eine mächtige Stimme klang dröhnend in ſein Ohr: „Hier liegt aufgeſpeichert alles Leid der Welt. Nun wähle dir ſelbſt unter dieſen Kreuzen dasjenige aus, welches dir am beſten paßt.“

Den vorigen Abſchnitt haben wir überſchrieben „die Bitte,“ wie werden wir nun dieſen bezeichnen? Erhörung der Bitte.

Er trat hinzu und beſah ſich ein Kreuz nach dem andern. Wenn ihm eines paſſend ſchien, nahm er es in die Hand, um es zu prüfen, aber das eine war zu groß, das andere zu ſchwer und ein drittes hatte zu ſcharfe Kanten. Da fiel ihm eins in die Augen, welches wie Gold glänzte. Das wollte ihm gefallen, denn ſchön war es und ſchnell griff er danach. Aber als er es in ſeinen Händen wog, fand er, daß es auch ſo ſchwer war wie Gold. Was für ein Leid wird dieſes glänzende Kreuz vorgeſtellt haben? (Reichtum, hohe Stellung, Wohlleben) In wiefern können Reichtum und hohe Stellung ein Kreuz ſein? Das Glänzende lockte ihn an. Hätte er es genommen, ſo würde er ſich bald betrogen gefühlt haben. Ein ſolches betrügeriſches Glänzen nennt man gleißen. (Wiederhole!)

So probierte er alle Kreuze, aber es wollte ſich keines finden, was nach ſeinem Sinne war. Er mußte nun zum zweiten Male die Reihe durchſuchen, als er auf einmal ein Kreuz wahrnahm, welches er zuerſt überſehen hatte und das ihm paſſend zu ſein ſchien. Bei dieſem blieb er ſtehen. Es war ein ſchlichtes Kreuz, nicht gerade leicht, aber, als er es verſuchte, ganz ſeiner Kraft angemeſſen. „Herr,“ rief er, „ſo du willſt, dies Kreuz ſei mein!“ Und als er das gewählte jetzt genauer betrachtete, was ſah er? Dies Kreuz, welches er ſich ſelbſt gewählt,

das war gerade dasjenige, was er bisher getragen hatte. Nun sah er ein, daß Gott in seiner Weisheit ihm das rechte Kreuz zubestimmt hatte und daß er unrecht gehabt, gegen Gott zu murren. Er schämte sich nun seiner ungerechten Klage und trug sein Kreuz hinfort geduldig und gern.

Wie können wir diesen letzten Abschnitt überschreiben? Die Wahl des rechten Kreuzes.

B. I. a. Einprägung der Disposition. (vorwärts, rückwärts,) aber nur in judiciöser Weise, unter stetem Hinweis auf die logische Folge. Dabei sind Fragen wie folgende sehr dienlich: Warum kann nach dem „Traumbild" nicht die „Erhörung der Bitte" folgen?

Bemerkung: Das Lesen darf hier noch nicht auftreten, damit die Kinder sich die poetischen Ausdrücke nicht aneignen, wodurch die freie Reproduktion zu sehr erschwert würde. Es folgt also nach der Einprägung der Disposition die

b. Einprägung der Erzählung durch

α. Abfragen der Hauptpunkte. Hier dienen wohlberechnete Zusammenfassungsfragen, welche die Antwort unter einen begrifflichen Gesichtspunkt stellen und wie sie weiter unten unter γ angewandt sind.

β. Freie Reproduktion des Ganzen.

Nachdem sich nun ergeben, daß die Kinder den Stoff in der in der „Darbietung" gegebenen Form gefaßt haben, wird derselbe ihnen jetzt in poetischer Form gereicht. Vorauf aber geht die Erklärung folgender im Gedicht vorkommenden Ausdrücke:

duft'ges Gras = Gras, in dem viele duftende Blumen stehen.
Firmament = Himmelsgewölbe.
verlangen = erbitten, nicht fordern.
kinderhaft = kindlich und unverständig.
gleißend Licht = betrügerisch glänzender Schein.
Marterholz = Leidensholz, weil es Leid macht.

γ. Lesen.

Vorlesen oder Vortragen des Gedichts seitens des Lehrers.

Nachlesen der besseren Leser und zwar das erste Mal abschnittweise — also nach der Disposition, — die folgenden Male nach diesen Fragen:

Des Pilgers Rast.

Wie wird uns erzählt, daß der Pilger wieder einen Abschnitt seiner Reise zurückgelegt hat?

Wie suchte er seine Nachtruhe?

Das Traumbild.

Wie setzten sich seine Tagesgedanken im Schlafe fort?

Zwischenfrage zum Verständnis: Was hob den Geist empor? Wen hob der Traum empor? Woraus wurde der Geist emporgehoben?

Was für ein Bild ſah er im Traume?

Die Bitte.

Wie bat er um Nachſicht?

Was erkannte er in Gottes Weltregierung als richtig an?

Worüber beklagte er ſich aber?

Was erbat er ſich dann?

Erhörung der Bitte.

Was fühlte er alsbald mit ſich geſchehen?

Wo fand er ſich wieder?

Wie wurde ihm geſtattet, ſich ſein Kreuz ſelbſt zu wählen?

Wahl des rechten Kreuzes.

Weshalb konnte er anfangs zu keinem Entſchluß kommen?

Was für ein Kreuz wollte ihm für einen Augenblick gefallen?

Warum fand er ſich auch in dieſem getäuſcht?

Wie brachte ihn ſein Suchen endlich zum Ziel?

Wie erklärte er ſich bereit, dieſes Kreuz zu tragen?

Welche beſchämende Entdeckung machte er, als er es genauer beſah?

Wie hat er ſich nun in Gottes Ratſchluß gefunden?

Bemerkung. Bei ſolchen Leſeſtücken, die weniger Schwierigkeiten bieten, kann das abſchnittweiſe Leſen ganz wegfallen.

A. II. Denken.

a. Urteilsbildung. („Aſſociation.“)

Was für Beſchwerden und Entbehrungen mag der Pilger auf ſeiner Reiſe erduldet haben?

Mit welchen Leuten hat er ſich wahrſcheinlich verglichen?

Er hat dabei nur Augen für ſein Leid gehabt.

Was vergaß er aber ganz?

Welches war darum das Ergebnis ſeiner Vergleichung?

In welche Gemütsſtimmung verſetzte ihn dieſer Gedanke?

Wie machte er ſein Leid durch ſeine Unzufriedenheit?

Von welchem Kreuzträger unter den Königen Israels haben wir geſprochen?

Wann hatte David dasſelbe Kreuz zu tragen, das unſer Pilger trug?

Wie hat er dies von Gott geſchickte Leid getragen?

Welche Abſicht Gottes erkannte er in dieſem Leiden?

Welcher Pſalm zeugt davon, daß David in dieſer ſchlimmen Zeit ſogar gutes Muts ſein konnte? Pſ. 23.

b. Begriffsbildung. („Syſtem.“)

Wie macht alſo der Ungeduldige ſein Leid?

Welche Liederſtrophe drückt das aus?

Was helfen uns die ſchweren Sorgen —

Wie wird dagegen das Kreuz des Geduldigen?

Mit welchem Sprichwort läßt sich das sagen?

Leichter trägt, was er trägt, wer Geduld zur Bürde legt.

B. II. Einprägung des Denkergebnisses.

aa. Urteilsbildung. („Association.")

Was erbat sich der Pilger von Gott?

Wie wurde ihm seine Bitte gewährt?

Weshalb suchte er vergebens unter allen Kreuzen?

Was für ein Kreuz war es, das er sich zuletzt wählte?

Was mußte er nun zu seiner Beschämung erkennen?

Welche Männer der heiligen Geschichte hatten auch schwere Wege zu gehen?

Was hatten Moses, Abraham ꝛc. zu tragen?

Welches von diesen Leiden war wohl das schwerste?

Warum konnte Gott diese Prüfung gerade dem Abraham auflegen? (stärkster Glaube.)

Warum also den andern leichtere?

Wie haben sie alle ihr Kreuz getragen?

bb. Begriffsbildung. („System.")

Wie kann das Leid also nicht gewesen sein, wenn sie es bis zu Ende tragen konnten?

Noch einmal: Was mußte auch der Pilger zuletzt erkennen?

Wer nennt mir einen Spruch, in welchem gesagt wird, daß Gott uns nichts auflegt, was über unsre Kraft geht?

Gott ist getreu, der euch nicht läßt versuchen —

B. II. Einprägung des Denkergebnisses.

A. III. **Anwenden.** („Methode.")

Welchen Weg zog Israel aus Ägypten nach Kanaan?

Welche Beschwerden führt eine lange Wüstenwanderung mit sich?

Wodurch machte sich Israel diese Beschwerden zur Last?

An wem hätte es ein Beispiel nehmen können, wie man Beschwerden tragen soll? (Moses.)

Wie hat Moses sich allezeit verhalten?

Welchen unserer Sprüche hat darum Moses an sich erfahren? (Leichter trägt, was er trägt —)

Welchen das Volk Israel? (Wir machen unser Kreuz —)

Wer nennt mir aus dem Lesebuche Beispiele von Leuten, die mit ihrer Lage unzufrieden waren? (Kannitverstan — Thörichtes Murren —)

Weist mir nach, wie dieselben durch ihre Traurigkeit ihre Lage verschlimmerten?

Nennt mir Leute, die durch ihre Geduld ihre Last leichter machten? (Die Waschfrau — Der Knabe in dem Gedicht von Reinick: Versuchung.)

Wie wirst du dich verhalten, wenn der Sonnenschein dich von deinen Schularbeiten hinauslockt? wenn du eine unangenehme Arbeit zu verrichten hast? wenn der liebe Gott dich krank werden läßt?

Warum ist es klug, Unangenehmes geduldig zu tragen? (dann leichter.)

Wie aber, wenn uns das Leid zu groß scheint, wenn wir kein Ende absehen können? Denken wir z. B. an David?

In welcher Not hätte David wohl verzweifeln können? (In der Verfolgungszeit.)

Warum hätte er wohl in Verzweiflung geraten können?

Wie ging es zu, daß er doch geduldig geblieben ist?

Wie wurde sein Vertrauen gerechtfertigt?

Zeigt mir, wie auch Joseph erfuhr, daß Gott nicht über Vermögen versucht? (Kerker — Erhöhung.)

Nennt mir Personen, die dieselbe Erfahrung machten? (Jung Stilling — Paul Gerhardt.)

Inwiefern?

Was wollen wir aus dem Beispiele dieser Männer lernen? (Gott vertrauen.)

Zeige mir an dem Beispiele Absaloms, daß man sein Vertrauen nicht auf Menschen oder irdische Güter setzen darf?

Welche Sprüche oder Verse lehren dasselbe?

Setzt auf Fürsten kein Vertrauen —

Nicht an die Güter hänge dein Herz — ꝛc.

Nennt mir auch Verse oder Sprüche, die uns sagen, daß man auf Gott niemals umsonst vertraut?

Wenn die Not am größten —

Rufe mich an in der Not —

Wirds aber sich befinden —

Welcher von den aus unserm Lesestücke gelernten Sprüchen soll darum auch im größten Leid unser Trost und unsere Hoffnung sein?

Gott ist getreu, der euch nicht läßt versuchen über euer Vermögen, sondern machet, daß die Versuchung so ein Ende gewinnt, daß ihr es könnet ertragen.

Statt des Einprägens, das ja beim Anwenden in und mit dem Neulernen geschieht, folgt nun

a. die zusammenhängende Wiedergabe der Erzählung mit Einfügung der vorgekommenen Reflexionen als Schlußreproduktion.

b. eine schriftliche Reproduktion der Geschichte oder auch eine schriftliche Anwendung von seiten der besseren und daneben weiteres Einlesen der schwächeren Leser.

c. Memorieren des Gedichts

d. Vortragen des Gedichts.

Aufsatzthema: Die Beschwerden einer Pilgerreise.

Bemerkungen über „Das zweite Schuljahr von Dr. Rein, A. Pickel, und E. Scheller.“*)

II.

Der Inhalt des II. Schuljahres gliedert sich A. in Sachunterricht (umfaßt I. den Gesinnungsunterricht und II. Naturkunde), B. in Sprachunterricht (Lesen und Schreiben) und C. Formenunterricht (Rechnen und Schönschreiben). Das Zeichnen und Singen ist unter B. eingeschaltet.

Wie schon oben erwähnt, bildet den Stoff für den die Gesinnung bildenden Unterricht die Robinsonerzählung. Die Fassung derselben ist viel kürzer als eine der verschiedenen Robinsonaden, und basiert auf der Defoeschen Originalerzählung, welche zum Zweck des Verständnisses und nachhaltigeren Eindrucks mannigfach geändert worden ist. Der Text der Erzählung ist in 30 Abschnitte geteilt und in die Schrift selbst mit aufgenommen, was im Interesse des Studiums erwünscht ist. Die einzelnen Abschnitte entsprechen jedoch nicht methodischen Einheiten, dazu sind sie viel zu lang. So muß man z. B. den 1. Abschnitt in drei, den 2. Abschnitt in zwei Einheiten oder Stoffpensen zerlegen. Übrigens haben die Verfasser auf diesen Umstand selbst hingewiesen.

Wenn man die einzelnen Abschnitte nach ihrer Zweckmäßigkeit für die Erweckung des geistigen Lebens genauer ansieht, so muß man zugeben, daß sie einen ganz vortrefflichen Stoff mit reichen Gelegenheiten zur Pflege der verschiedenen Interessen, sowohl derjenigen der Erkenntnis als auch derer der Teilnahme für sieben- und achtjährige Kinder bilden. Gleich der 1. Abschnitt ist eine wahre Fundgrube für die Erregung des ethischen Urteils und Gefühls. Das Bild eines trägen, unfolgsamen Kindes wird darin so gezeichnet, daß es nicht bloß verstanden werden, sondern geradezu ergreifen muß. Ebenso packend ist die Darstellung der Gleichgültigkeit Robinsons gegen alles Ermahnen und Bitten, seine Unbeständigkeit beim Fassen und Ausführen guter Vorsätze. Wenn das Wort Goethes: „Der Mensch versteht nichts, als was ihm genehm“ wahr ist, so muß es wahr sein, daß dieser Erzählstoff die Kinderherzen erfaßt und bewegt, denn die in demselben auftretenden Willensverhältnisse gehören ganz in den Pflichtenkreis der Schüler hinein.**) Zieht man ferner in Betracht, daß die Erzählung klassisch und zu steter Rückkehr einladend ist, daß ihr vor allem die Einheitlichkeit nicht mangelt und daß, wie Odysseus in der Odyssee, hier durch alle die mannigfaltigen Situationen und Schicksale hindurch der Held der Erzählung Robinson die Erwartung

*) Vergl. Ev. Schulblatt 1885 S. 321 ff.

**) Was Dr. Bartels gegen die Wahl des Robinsons fürs 2. Schuljahr eingewendet hat, ist von Dr. Göpfert in seiner Schrift „Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Ziller's“ S. 42 u. f. widerlegt worden.

fortdauernd anspannt, ferner daß sie auch lehrreich ist und vielfach Belehrungen über geographische, natur- und kulturgeschichtliche Verhältnisse geradezu herausfordert: so wird man die große pädagogische Bedeutung dieses Stoffs begreifen und die Wahl desselben fürs II. Schuljahr gut heißen. —

Ein besonderer Abschnitt des Buches giebt Winke über „die Behandlung des Stoffes." Auch dieser Teil dürfte kaum anzufechten sein. Selbstverständlich wird gefordert, daß jede stoffliche Einheit nach den Formalstufen durchgearbeitet werde. Die sittlich-religiösen Erkenntnisse, welche auf Stufe IV ihren bestimmten Ausdruck erhalten, werden in der Regel in einem Bibelworte fixiert und von Zeit zu Zeit wiederholt; auf diese Weise wird der bestehenden Praxis des Religionsunterrichts, nach welcher schon in den beiden ersten Schuljahren eine Menge Bibelsprüche gelernt werden, gewissermaßen Rücksicht getragen. Von besonderem Vorteil ist die Verbindung, die nicht allein zwischen dem konkreten geschichtlichen Material und Bibelspruch resp. Gebot, sondern außerdem noch mit dem Lesebuche hergestellt wird. Hierbei wird auf der Stufe der Verknüpfung oder Association das früher gewonnene Material wieder aufgefrischt.

Auf S. 35—38 ist in kurzen Umrissen das ethisch-religiöse Material, welches im Anschluß an die einzelnen Abschnitte des Robinson unterrichtlich erarbeitet werden soll, zusammengestellt.

Der eigentliche Stein des Anstoßes ist bekanntlich der Umstand, daß die Bildung des Urteils und Wollens an profanen Stoffen, nicht an bibl. Erzählungen gewonnen werden soll. Das ist der schwerste Vorwurf, den man den Verfassern macht, daß man sagt: „Unsere Kinder sind Christenkinder, bereits beim Schuleintritt eingetaucht in die christlichen Heilsgedanken, warum will man sie jahrelang von der bibl. Geschichte, der Quelle des ewigen Lebens, fern halten?" Doch bei genauerem Zusehen kann der Vorwurf nicht aufrecht erhalten werden. Dem christlichen Bewußtsein wird im II. Schuljahre auch Rechnung getragen, zwar nicht sowohl durch die Auswahl des Gesinnungsstoffs als vielmehr durch Einrichtung von Erbauungsstunden. In denselben sollen die Schüler von Anfang an die Person des Heilandes liebevoll erfassen lernen. So werden beispielsweise die Erzählungen von der Geburt Jesu in erbaulicher Weise in der Zeit vor Weihnachten wiederholt und erweitert, damit das Kindesgemüt schon auf dieser Stufe mit den Hauptwendepunkten im Leben des Erlösers bekannt werde. Im Anschlusse daran werden die Gedichte des Lesebuchs: Das Christkind, Weihnachtslied, Vom Himmel hoch da komm ich her (Lesebuch II. S. 28) besprochen und gelernt. Wo jedoch keine Schulgottesdienste eingerichtet sind, sollen vom ersten Schuljahre an dem Sonntag nahe liegende Stunden für diese Zwecke ausdrücklich bestimmt werden. So wird einerseits ein Unterbau für den noch hinausgeschobenen specifisch christlich-religiösen Unterricht, andrerseits aber auch ein Ersatz und eine Zu-

richtung des Herzens geschaffen, wie sie für die erfolgreiche Aufnahme der höchsten Ideen schlechterdings notwendig ist. —

An einem detailliert ausgeführten Lehrbeispiele wird sodann gezeigt; wie die Behandlung des Gesinnungsstoffes nach den formalen Stufen sich gestaltet, und (auf S. 41) wie das Lesebuch im Dienste dieses Unterrichts stehen soll. —

Die 2. Gruppe des Sachunterrichts wird nicht wie in der 1. Auflage mit der Überschrift „Heimatkunde", sondern mit „Naturkunde" bezeichnet, was einleuchtend motiviert worden ist. Dieser Abschnitt umfaßt 1. Die Auswahl des Stoffes, 2. Die Behandlung desselben mit einer speciellen Übersicht des reichen Materials, 3. Unterrichtsbeispiele.

Hinsichtlich der Stoffauswahl steht das II. Schuljahr mit den bestehenden Lehrplänen in direktem Gegensatz. Hier wird nämlich auf die Selbständigkeit des Lehrganges verzichtet und dieser Unterricht in Anlehnung an den Gesinnungsstoff getrieben. Und warum? Aus Rücksicht auf die psychische Beschaffenheit des siebenjährigen Schülers. Sein Bewußtseinsraum ist noch eng, sein Besitz an appercipierenden Vorstellungen noch klein und schwankend, dazu wenig geordnet, sein Interesse noch wenig entwickelt. Die Einheit des Bewußtseins, welche die Voraussetzung für die Einheit der Person, für die Geschlossenheit des Charakters und, mit Herbartischen Worten, für die Charakterstärke der Sittlichkeit ist, wird durch Erfahrung und Umgang täglich und stündlich bedroht, ja wird mit der stetig wachsenden Zunahme der Genuß- und Kulturmittel mit jedem neuen Jahre mehr als früher bedroht. Dem entgegen muß durch den Schulunterricht ein fester Damm errichtet werden, damit die Zerstreutheit des Kindes nicht als dauernder Geisteszustand beharre und nicht schließlich den gesamten aufzuführenden Geistesbau *ins* Wanken bringe. Darum fordert Ziller seit 20 Jahren die „Konzentration des Unterrichts." Darum verlangt Rein, daß die Naturkunde nicht einen besonderen, in sich abgeschlossenen Gedankenkreis mit eigenen Mittelpunkten haben dürfe, sondern daß die Stoffe, welche durchgearbeitet werden, ihren Anknüpfungspunkt im Gesinnungsunterricht erhalten, und daß von hier aus das Interesse auf die Dinge der Umgebung gelenkt werde. Und er hat recht! Wer lange Jahre den Anschauungsunterricht selbständig betrieben hat, weiß, daß demselben seitens der Kleinen nur ein recht geringes Interesse entgegen kommt, und daß das Interesse für die Objekte des Unterrichts bei den verschiedenen Kindern ganz ungleichmäßig ausgebildet ist, je nach den häuslichen Anregungen oder nach dem Berufsstande der Eltern verschieden. Eine Hauptrücksicht des Unterrichts besteht daher darin, die Einheit des Gedankenkreises, welcher im I. Schuljahr angelegt ist und durch den Robinsonstoff erweitert wird, zu wahren. Durch die Naturkunde darf kein neuer Mittelpunkt für die Kleinen geschaffen werden. „Wir würden der Gedankenarbeit der Kinder viel zu viel zutrauen, wenn wir glaubten, daß ihre Phantasiethätigkeit von selbst die Fäden spinnen würde, welche beide nebenein-

ander herlaufenden Gedankenkreise verbinden und zur Einheit zusammen fassen könnten."

Der Unterschied zwischen dem bestehenden und dem im II. Schuljahr geforderten Unterricht ist auf S. 43 und 44 recht treffend charakterisiert. Jener folgt einer äußeren, dieser einer inneren Notwendigkeit. Dieser verlangt, daß der heimatkundliche Unterricht im Anschluß an den Gesinnungsunterricht demselben teils vorarbeite, teils ihn begleite, daß er alles das in der Umgebung aufsuche, beobachte und bespreche, was zur Erfassung, zur Klärung und Befestigung derjenigen Begriffe dient, welche vom konzentriereuden Mittelpunkte aus dargeboten werden. Es sind dies zunächst astronomische, geographische und technologische Gegenstände, und haben sich dieselben auf das Nächstliegende und Wichtigste zu beschränken.*)

Mit dem von Rein geforderten sog. angelehnten Unterrichte verbindet man gewöhnlich die Meinung, daß die Unterrichtsgegenstände auf diese Weise zu kurz kommen und zu wenig aus ihnen behandelt werde. Damit der Leser diese Ansicht auf ihre Richtigkeit prüfen könne, werde die auf S. 56 gegebene Zusammenstellung der im 2. Schuljahre behandelten Stoffe nach ihrem sachlichen Zusammenhange hier mitgeteilt.

A. Aus der Geographie.

1. Hörsel, Werra, Weser, Meer.
2. Prinzenteich.
3. Die heimatliche Landschaft.
4. Sengelsbach.
5. Witterung und Jahreszeiten.
6. Zeiteinteilung.
7. Winter.

B. Aus der Naturlehre und Naturgeschichte.

1. Feuer und Licht.
2. Wiesenblumen.
3. Waldbäume.
4. Waldvögel.
5. Haustiere.
6. Stubenvögel.

C. Aus dem Menschenleben.

a) Wie der Mensch für seine Wohnung sorgt.

1. Hausbau. Steinbruch und Maurer. Zimmerplatz und Zimmermann.

b) Wie der Mensch für seine Nahrung sorgt.

2. Feldbau.
3. Müller und Mühle.
4. Bäcker und Brotbereitung.
5. Fischer und Fischfang.
6. Jäger und Jagd.
7. Viehzucht (Haustiere).

c) Wie der Mensch für seine Kleidung sorgt.

8. Schneider und Weber.

---

*) Die heftigsten Angriffe wider die Zillersche Konzentration sind in neuster Zeit von Dr. Bartels erhoben worden, welcher dieselbe geradezu ein Princip der Unordnung, der Verwirrung und der Unklarheit genannt hat. Auf seine Ausstellungen einzugehen erübrigt sich, da dieselben in der genannten Schrift Dr. Göpfert's (S. 56—76 eine Widerlegung erfahren haben.

9. Schuhmacher und Gerber.
d) Wie der Mensch für seine Bequemlichkeit sorgt.
10. Der Schreiner (Tischler). 12. Der Töpfer.
11. Der Korbflechter.
e) Der Verkehr der Menschen untereinander.
13. Unsere Schulreise.
14. Straßen und Wege.
15. Das Geld.

Der unparteiisch Prüfende wird, wenn er dies Material überschaut, zugestehen, daß des Stoffes aus den realistischen Fächern eher zu viel als zu wenig ausgewählt ist. Wer jedoch das „I. Schuljahr" zur Hand hat und das in demselben behandelte Pensum aus der Naturkunde durchsieht, wird sich überzeugen, daß zwischen den Pensen der beiden Jahre vielfach verbindende Fäden bestehen, so daß das Pensum des 2. Jahres nicht in der Luft schwebt, sondern nur ein Weiterbau auf gutem Fundamente ist.

Was das Zeichnen, Singen und Sagen und die Stellung dieser Fertigkeiten im Plan des 2. Schuljahres anlangt, so gilt auch für sie, daß sie Platz, Ausdehnung und Richtschnur von dem Konzentrationsprincip vorgezeichnet erhalten. Von einem selbständigen planmäßigen Zeichenunterricht ist im 2. Schuljahre noch keine Rede. Nicht sachwissenschaftliche, sondern pädagogische Gründe sind maßgebend. Das Zeichnen hat hier den Zweck, dem Drange der Kinder entgegen zu kommen, welche die besprochenen Dinge gern zur Darstellung bringen, „malen" wollen, andrerseits die Besprechung der gegebenen Objekte zu größerer Klarheit zu erheben. Darum wird nicht bloß in der Naturkunde, sondern auch im Gesinnungsunterricht und im Rechnen gezeichnet.

Auch die sanglichen Liederstoffe und die Poesie, soweit sie in ihren einfachsten Gebilden den siebenjährigen Kindern nahe gebracht wird, dürfen nach dem „II. Schuljahr" nicht ihren Weg für sich gehen. Sie haben sich vielmehr in den Dienst des Gesinnungsunterrichts und der Naturkunde zu stellen. Die Verfasser äußern sich ausführlich hierüber auf S. 47. 48. Das Lied hat, was der Mehrheit der Lehrenden nicht recht zum Bewußtsein gekommen zu sein scheint, die Aufgabe, die Gesamtwirkung des Unterrichts nach Stärke und Dauer zu erhöhen, wozu es in vorzüglicher Weise geeignet ist.

Vor Einübung der einzelnen Melodien, also auf der Stufe der Vorbereitung, werden systematische Stimm- und Treffübungen empfohlen. Ausdrücklich erklären jedoch die Verfasser, daß sie sich auf keinen Fall im 2. Jahre schon zu einem förmlichen systematischen Elementarkursus hindrängen lassen. Ich stimme dieser Ansicht zu.

Aus dem folgenden Abschnitte des Buches „Behandlung des Stoffes" kann ich nur aphoristisch einige besonders wichtige Sätze herausheben.

Mit vollster Bestimmtheit fordern die Verfasser die unmittelbare Anschauung der Unterrichtsgegenstände. Sie erklären als unbedingtes Erfordernis des Unterrichts die unmittelbare Wahrnehmung. „Wie Robinson seine Insel, so müssen die Schüler unter Führung des Lehrers Feld und Wald, Berg und Thal, die ganze Gegend durchstreifen. Mit eigenen Augen müssen sie sehen, wie auf dem Acker gepflügt, geeggt, gesät, geerntet wird ꝛc. Es ist dies eine Kardinalforderung, die dem bequemen Manne zwar sehr unbequem erscheinen mag, um welche wir jedoch nicht herumkönnen, wenn wir anders mit dem weitverbreiteten Verbalismus gründlich brechen wollen."

(Dieselbe Forderung hat neuerdings auf dem östreichischen Lehrertrage zu Troppau Dr. Pick aus Wien mit aller Entschiedenheit proklamiert, nämlich in seinem Vortrage „Über den Unterricht in der astronomischen Geographie an Volksschulen"). Da Abbildungen und Modelle allein für die richtige Anschauung der Naturgegenstände unzureichend sind, so müssen Spaziergänge oder Exkursionen mit den Schülern veranstaltet werden.*) Dieselben sollen übrigens nicht ausschließlich ihrem nächsten Zwecke, sondern dem gesamten Unterrichte, dem gegenwärtigen wie dem künftigen, dienen. Daher soll auf ihnen alles, was die Gunst des Augenblicks bietet, am Himmel und auf der Erde, beachtet werden.

Wer selbst mit seinen Schülern solche Exkursionen vielfach veranstaltet hat, weiß den Segen derselben nicht bloß für den Unterricht, sondern auch den für die Erweckung des Interesses und der Freude an der Natur, sowie die Bedeutung derselben in hygienischer Hinsicht zu würdigen. Trotz des Vorurteils des gemeinen Mannes, der solche Spaziergänge für Müßiggang ansieht, sollten dieselben nicht bloß hin und wieder geduldet, sondern lehrplanmäßig vorgeschrieben werden.

Weiter verlangen die Verfasser, das Kind soll nicht nur vieles schauen, sondern soll sich auch, angeregt durch den Erzählstoff, ebenso fleißig in allerlei selbst versuchen. Diese Forderung ist der kindlichen Natur förmlich abgelauscht. Wer wüßte nicht aus seiner Kindheit, wie gern er im Sand gebaut, aus Lehm Gefäße gemacht, eine Knallbüchse, einen Pfeil und Bogen angefertigt, eine Hütte hergestellt! Die S. 49. 2. geforderten Arbeiten — einen Napf, einen Topf wie Robinson zu formen, ein Netz zu knüpfen ꝛc. — sind nicht allein eine Vorstufe für den von vielen Seiten geforderten Handfertigkeitsunterricht, sondern auch eine Hauptveranlassung, daß die Kinder ein verdoppeltes Interesse der Beobachtung der heimatlichen Stoffe und Berufsarbeiten zuwenden. — Eine ähnliche Wirkung übt auch das Nachzeichnen aus. Darum soll nach den Verfassern alles, was sich zum Zeichnen eignet, auch nachgezeichnet werden. Eben dies ist der Zweck des

*) Eine vorzügliche kleine Schrift, die über Zweck, Bedeutung und Ausführung der Schülerexkursionen sich ausläßt, ist: Hermann Wendt, Über Schülerexkursionen. Berlin, Oehmigkes Verlag 1885. (30 Pfg.)

Zeichnens, daß dadurch der Schulunterricht belebt werde, gleichzeitig hat es aber auch den Erfolg, daß es auch das eigentliche exakte Zeichnen vorbereitet.

Die Forderung, daß jede Schule auch einzelne Modelle, wie das eines hölzernen Hauses, eines Schiffes, zur Verfügung habe, ist gewiß richtig, wird aber in vielen Schulen wegen des Mangels an verfügbaren Mitteln erst spät erfüllt werden.

Am Schlusse dieses Abschnittes folgen vier Unterrichtsbeispiele nach den formalen Stufen: 1. Das Dach. 2. Das Geld. 3. Das Korbflechten. 4. Die Getreidearten. — Dieselben sind instruktiv und trefflich ausgeführt. An ihnen kann man ersehen, wie von dem konzentrierenden Gesinnungsstoff, der Robinsonerzählung, ausgegangen und das dadurch erzeugte Interesse auf die heimatkundlichen Dinge übergleitet wird; aber auch dies andere, daß der Vorwurf, infolge des Zillerschen Konzentrationsprincips gerate der Unterricht in Verwirrung und führe derselbe zu Künstelei und einem unnatürlichen Zusammentragen der verschiedensten Unterrichtsstoffe, ungerechtfertigt ist. — Wenden wir uns nunmehr dem Abschnitte III. Deutsch oder Lesen und Schreiben zu.

Unter 1. lassen sich die Verfasser über Zweck und Beschaffenheit des Lesebuchs aus. Die von ihnen gegebenen Gesichtspunkte für Auswahl des Lesestoffs können von niemand ernstlich angefochten werden. Hier werde bemerkt, daß die Verfasser ein Lesebuch fürs 1. und auch eins fürs 2. Schuljahr herausgegeben haben, welche nach den S. 61. 62 aufgestellten Grundsätzen entworfen sind.

Daß das Ziel für die Lesefertigkeit wie im ersten, so auch im zweiten Schuljahre herabgesteckt worden, ist ganz gerechtfertigt. Bisher mußte der Hauptnachdruck in diesen Schuljahren auf das Lesen- und Schreibenlernen gelegt, alles andere mußte mehr oder weniger stiefmütterlich behandelt werden. Daß der Gemütszustand des Kindes darunter außerordentlich litt, daß die kindliche Seele unter dem Druck der mechanischen, langweiligen Übungen ihres Frohsinns und ihrer Federkraft fast beraubt wurde, das wurde nicht berücksichtigt. Die Verfasser stellen als Aufgabe fürs zweite Jahr zunächst die Übung im Wortlesen und dann die Überleitung zu fließendem, tonrichtigem Satzlesen. Voraussetzung ist, daß im ersten Jahre die Schwierigkeiten des lautierenden Lesens überwunden sind.

Was über das Verfahren des Lese- und Schreibunterrichts auf S. 64—68 ausgeführt ist, sollte in jeder Schule berücksichtigt werden; ganz vorzüglich ist, was von der Vorbereitung auf das Technische des Lesens und des Schreibens eines Lesestücks gesagt ist. Hieraus erkennt man den Scharfblick des theoretisch durchgebildeten Praktikers. Von rechtem Nutzen für die Rechtschreibung sind die Vergleichungen und Zusammenstellungen von Wörtern mit analogen und entgegengesetzten Merkmalen auf der III. Formalstufe, z. B. Wörter mit V: Vogel, Vater, Vetter; mit dem Dehnungszeichen h: Kahn, Sahn, Jahr; mit ie: Ziege, viel, lieb u. a. m. Ebenso wichtig ist, daß auf der IV. Stufe die Wörter des

behandelten Stücks nach ihren charakteristischen Merkmalen zusammengestellt und diese „orthographischen Reihen" in ein besonderes kleines Heft eingetragen werden. Solche Reihen sind z. B.

mit ht: seht, sieht, geht, dreht, zieht, blüht.
mit ch: auch, Strauch, Blümchen.

Ohne diese oder ähnliche Reihenbildungen entbehrt das Gedächtnis der nötigen Stützen und läßt schließlich die Kleinen im Stiche.

Am Schlusse des III. Abschnittes befinden sich wiederum drei Lehrproben, die deutlicher als jede Beschreibung über das Verfahren informieren. —

Der Abschnitt IV. behandelt auf S. 76—101 das Rechnen. Bekanntlich ist das Rechnen ein Unterrichtsgegenstand, der nicht nur den meisten kleinen und großen Schülern, sondern auch manchem Lehrer viel Kummer bereitet und häufig genug die aufgewendete Mühe wenig belohnt.

Hören wir daher, wie die Verfasser des II. Schuljahres sich darüber äußern.

Gleich anfangs weisen dieselben auf einen Umstand hin, der an den oft beklagten Mißerfolgen eine bedeutende Mitschuld trägt. Sie sagen: weil das Rechnen fast überall eine völlig selbständige, unabhängige Stellung im Lehrplane einnimmt, deshalb ist dasselbe in gänzliche Isolierung geraten und in eine rein formalistische Richtung hineingetrieben worden. Ohne Rücksicht auf das, was sonst die Seele des Kindes bewegt, was der gleichzeitige übrige Unterricht erstrebt, ist der Rechenunterricht auf den untern und mittlern Stufen fast ausschließlich bemüht, in seiner Weise die Zahlvorstellungen, losgelöst von den Sachen, ohne welche sie doch gar nicht existieren, auszubilden.

Gewiß muß es den Verfassern als Verdienst angerechnet werden, daß sie gegen die von den Sachgebieten losgelösten rein formalistischen Zahlübungen, die zu der geplanten Konzentration in schroffem Gegensatz stehen, ihr entschiedenes Veto einlegen. Dem herrschenden Gebrauch gegenüber fordern sie, daß auch das Rechnen soviel als möglich Anschluß an die Sachgebiete nehme; nämlich dergestalt, daß die Zahlvorstellungen auch im zweiten Jahre in enge Beziehung zu den sachlichen Verhältnissen gesetzt werden, welche der gleichzeitige Gesinnungs- und naturkundliche Unterricht behandelt. Sie stehen mit dieser Forderung nicht vereinzelt. Abgesehen von Ziller und seinen Anhängern haben sie andere angesehene Vordermänner, Namen wie Eisenlohr, Erzinger, Clas und Goltzsch, die ähnliches schon vor langen Jahren gefordert haben.

Das In-Beziehung-Setzen zu den übrigen Lehrfächern erfordert allerdings nicht wenig Mühe und Nachdenken. Noch weit schwieriger jedoch ist, das Rechnen nach Auswahl und Stufengang der Konzentration unterzuordnen. Der Grund liegt darin, daß dieser Unterrichtsgegenstand an einen streng lückenlosen, systematischen Fortschritt gebunden ist, der sich mit dem Fortschritt des Schulunterrichts nicht immer ohne Schwierigkeit in Übereinstimmung bringen läßt. Die Verfasser,

welche für die Lösung der Frage, wie der Anschluß des Rechnens an den übrigen Unterricht zu vollziehen, schon viel gearbeitet haben, sagen selbst, daß hierauf bezüglich noch viel wird gedacht, geplant, versucht, kritisiert werden müssen; sie bezeichnen ihre wohldurchdachten und durchgeprüften praktischen Vorschläge in rühmenswerter Bescheidenheit für einen Lösungsversuch.

Ich muß offen gestehen, daß ich, der lange Jahre hindurch auch den Rechenunterricht im zweiten Jahre erteilt und verschiedenes versucht hat, bessere Vorschläge zu machen außer stande bin. Zu obigem Zweck fordern sie, daß jede methodische Einheit von einem bestimmten Sachgebiete aus bearbeitet werden soll; denn dadurch gewinnen die Sachgebiete an Bestimmtheit und Deutlichkeit, das Rechnen selbst aber an Interesse. So gehen sie in der 1 Einheit von „Wegstunden,“ einem den Kindern bekannten Entfernungsmaß, aus, und stellen als Ziel auf: Wir wollen ausrechnen, wieviel Stunden es von hier bis Bremen sind, wo Robinsons Eltern wohnten. Es sind mehr als 100 Stunden. So weit könnt ihr noch nicht zählen, das sollt ihr nun lernen.

Noch eines Punktes muß Erwähnung geschehen, der auch als sehr verdienstlich betrachtet werden muß. Die Verfasser setzen das zu erledigende Arbeitspensum fürs zweite Schuljahr wesentlich herab. Sie thun dies im Interesse einer frischen, gesunden Geistesentwicklung der Kinder und aus Rücksicht auf die Gründlichkeit. Thatsächlich ist es eine große Überlastung, wenn im zweiten Schuljahre, was thatsächlich für viele mehrklassige Schulen vorgeschrieben ist, sämtliche Multiplikationsreihen bis zur neun gelernt und sowohl multiplikativ als auch divisiv von den Kleinen beherrscht werden sollen. Sie reduzieren den Rechenlehrstoff dahin, daß innerhalb des Zahlenkreises von 1—100 nur die beiden ersten Grundoperationen: Addieren und Subtrahieren, ihre Erledigung finden, dagegen mit dem Multiplicieren und Dividieren nur ein tüchtiger Anfang gemacht werde. Die Einübung der Reihen soll sich bis auf die Sechser-Reihe beschränken. Dieser Vorschlag muß mit vollster Freude begrüßt werden; möchten die Verfasser wenigstens hierin nicht tauben Ohren gepredigt haben.

Die Gliederung des Lehrstoffs auf S. 81 und die nachfolgenden Richtlinien für die Behandlung verdienen eine eingehende Darlegung, sie muß jedoch mit Rücksicht auf den Raum wegbleiben. Aus demselben Grunde muß ich mich begnügen, die 17 einzelnen methodischen Einheiten, welche das Verfahren ausführlich darstellen, dem Studium des Lesers zu empfehlen.

Den Schluß des II. Schuljahrs bildet von S. 102—131: Das Schönschreiben, eine sehr wertvolle Monographie. Nur einige Bemerkungen über dieselbe sollen im folgenden gegeben werden.

Unter 1 „Auswahl des Stoffes“ wahren die Verfasser dem Schönschreiben seine Stellung im Schulunterricht. Die Motive dafür sind kurz gefaßt folgende. Das Schönschreiben wird vom praktischen Leben gefordert, denn dieses muß ein

deutliches und fließendes Schreiben verlangen; das Schönschreiben hat aber auch einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert und dient der Bildung des ästhetischen Sinnes, ja es soll für Reinlichkeit, Sorgfalt, Genauigkeit und Fleiß von grundlegendem Einfluß sein. Was über die Regelmäßigkeit der Schriftzüge, über die Vorzüge der verschiedenen Schriftgattungen, über die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die acht Schuljahre gesagt ist, ist recht lehrreich. Dasselbe gilt von dem folgenden zweiten Teile „Die Bearbeitung des Stoffes," sowohl von den Elementen der Buchstabenformen der einzelnen Alphabete, als auch von der Gliederung des Schreibstoffs in methodische Einheiten und der unterrichtlichen Behandlung der einzuübenden Buchstaben nach den Formalstufen. In einem Anhange wird a) das Schnellschönschreiben und Taktschreiben und b) die Technik des Schreibunterrichts behandelt. Im letztgenannten Abschnitte möchte ich das, was über die Haltung des ganzen Körpers und über die der Hand und des Federhalters gesagt ist, der Beachtung besonders empfehlen. Wohl gebe ich zu, daß man aus der Körperhaltung der Schüler beim Schreiben auf die Energie des Lehrers schließen kann, und daß in erster Linie der Lehrer für die richtige Haltung verantwortlich ist, doch ist hierbei zu berücksichtigen, daß des Lehrers Thätigkeit während des Schreibens vielfach zersplittert wird — man denke nur an die Bedürfnisse der Schüler hinsichtlich der verschiedenen Schreibmittel — und daß die Mehrzahl der Klassen über 50, viele bis 80 Schüler zählen. Aus diesem Grunde halte ich den Satz: „Ein Lehrer, welcher erklärt, er könne eine richtige Haltung nicht durchsetzen, hat sich damit sein Urteil gesprochen" für eine etwas rigoröse Behauptung, die der Bedrängnis der Praxis zu wenig Rücksicht trägt.

Unter 3 ist noch ein Unterrichtsbeispiel angefügt, welches der Leser nicht überschlagen wolle, denn aus demselben kann man mancherlei, der eine dies, der andere jenes lernen.

Ich bin am Schluß!

Der Leser wird denken: Der Rezensent hat am II. Schuljahr fast gar nichts getadelt, sondern alles gut gefunden. Darauf muß ich entgegnen: Es ist wirklich so! Obgleich ich unparteiisch prüfend an das II. Schuljahr herangetreten, obgleich auch ich nicht frei von der allgemeinen Schwachheit bin, dem eigenen Witz vor fremder Arbeit womöglich den Vorzug zu geben, muß ich dennoch bekennen, daß ich nichts Nennenswertes auszusetzen gefunden, gar nichts, was ich als besser anbieten könnte. Hätte man mich vor zwanzig, ja noch vor acht Jahren zu der Beurteilung des bz. Buchs aufgefordert, dann allerdings hätte ich vieles getadelt wie so viele andere Rezensenten, z. B. die Anwendung der Konzentration, das Fehlen der bibl. Erzählungen. Heute jedoch muß ich mich, infolge meiner Amtserfahrungen und fortgesetzter Studien, ganz und gar zustimmend aussprechen. Das gebieten Wahrheit und Gerechtigkeit! G.

Welche Erziehungsgrundsätze in Rousseaus Émile sind von bleibendem Werte?

Von Ernst Leschke zu Gummersbach.

Motto: „Que faudrait-il donc pour bien observer les hommes? Un grand intérrêt à les connaître, une grande impartialité à les juger, un coeur assez sensible pour concevoir toutes les passions humaines, et assez calme pour ne pas les éprouver.“ Rousseau.

Im Mai 1762 erschien bei Duchesne in Paris und gleichzeitig bei Néaulme in Amsterdam in vier Oktavbänden: „Émile ou de l'éducation par J. J. Rousseau, citoyen de Genève.“ Noch waren keine vier Wochen seit dem Erscheinen dieses Buches verflossen, als das französische Parlament am 9. Juni 1762 schon ein Verhaftsdekret gegen den Verfasser des „Émile“ erließ und das Buch zu zerreißen und von Henkershand öffentlich zu verbrennen befahl. Der Erzbischof von Paris, Christophe de Beaumont, verdammte es in einem Hirtenbriefe und verbot seinem Sprengel, es zu lesen; die Sorbonne eiferte gegen Buch und Verfasser, und eine zahllose Schar von Skribenten in Frankreich wie in ganz Europa stimmten in das Verdammungsurteil ein. Zwar entzog sich Rousseau der Verhaftung, da ihn der Prinz von Conti rechtzeitig auf die Gefahr aufmerksam gemacht und der Marschall von Luxemburg ihm bei der Flucht behilflich war; aber kaum hatte sich der Citoyen de Genève in Yverdun niedergelassen, so hörte er schon die schmerzliche Nachricht, daß auch der hohe Rat seiner Vaterstadt ein Verhaftsdekret gegen ihn erlassen und sein Buch zu verbrennen befohlen hatte. Nur kurze Rast war dem Flüchtling in Yverdun vergönnt; denn bald wurde er von den frommen Senatsherren auch aus dem Bernerlande vertrieben und mußte nun zwei Jahre unstät und flüchtig umherirren. Der Heftigkeit der Verfolgung auf der einen glich der Eifer der Verteidigung auf der andern Seite; denn mächtige Fürsten und hohe Personen wetteiferten miteinander, „Émile“ und seinen Verfasser zu beschützen. Zwar erschien eine große Anzahl von Gegenschriften, „Anti-Émile,“ „Émile chrétien,“ „Émile consacré à l'utilité publique,“ und wie sie alle hießen, und selbst Néaulme, der Amsterdamer Verleger Rousseaus, der sich wegen der Herausgabe des „Émile“ eine empfindliche Geldstrafe zugezogen hatte, mußte Rousseaus Verfolgung die schimpfliche Konzession machen, eine neue Ausgabe des Buches, einen „Émile épuré,“ zu veranstalten; aber trotz alledem fand „Émile“ einen fast beispiellosen Erfolg, der sogar weit in unser Jahrhundert hineinreicht, und der sich keineswegs bloß aus der Heftigkeit der Verfolgung und der Verteidigung dieses Buches herleiten läßt, sondern im Buche selber begründet ist.

In der Vorrede zum „Émile“ erklärt Rousseau, daß er dies Buch auf Bitten einer Mutter verfaßt habe, und a. a. O. sagt er, daß er zwanzig Jahre

über die Frage der Erziehung nachgedacht und dann drei Jahre an dem Buche geschrieben habe. Aus einem seiner Briefe an die Herzogin von Luxemburg geht hervor, daß diese Mutter Mme. de Chenonceaux war, bei welcher er von 1747—1750 das Amt eines Sekretärs verwaltete und zugleich die Erziehung ihres einzigen Sohnes zu überwachen hatte. Mag dies, abgesehen von der Unverträglichkeit der Zeitangaben, immerhin die erste und äußere Veranlassung gewesen sein, die ihn nötigte, über die Erziehung nachzudenken, so dürfen wir doch nicht vergessen, daß nur zwei Monate vor dem „Émile“ ein anderes Buch Rousseaus erschien, der „Contrat social,“ dessen Abfassungszeit doch größtenteils mit der des „Émile“ zusammenfällt, und wenn wir erwägen, in welch innigem Zusammenhange der Inhalt beider Bücher steht, so werden wir nicht umhin können anzunehmen, daß erst Rousseaus Beschäftigung mit der socialen Frage ihn eingehender auf die pädagogischen hingewiesen hat, oder daß sein „Contrat social“ doch wenigstens die ausführliche Form des „Émile“ veranlaßt habe, um so mehr, als Rousseau selber sagt, daß er anfänglich nur einen kurzen Aufsatz beabsichtigt hätte, der ihm unter der Hand zu einem förmlichen Buche geworden wäre.

„Der Mensch ist frei geboren,“ so beginnt Rousseau seinen „Contrat social,“ und das ist auch der wesentliche Inhalt des ganzen Buches; dennoch zeige die Geschichte wie die tägliche Beobachtung ihn überall in Ketten. Diese Ordnung könne sich weder auf ein natürliches noch künstliches Recht stützen; das Verhältnis von Freien und Unfreien könne weder auf das Recht der Familie, noch auf das Recht der Gewalt, ja nicht einmal auf göttliche Autorität gegründet werden. Durch einen freien Vertrag allein sei der Staat entstanden, da die vernünftige Erwägung der eignen Interessen den Menschen dazu gebracht hätte, mit seinem Mitmenschen in Verbindung zu treten. Aus dem Ursprunge und dem Wesen des Staates ergebe sich auch, daß die Ausübung des Gemeinwillens, die Souveränität, unveräußerlich allen Staatsmitgliedern zustehe, daß das Volk allein der rechtmäßige Souverän sei und das Recht der Gesetzgebung besitze. Gleichheit und Freiheit seien Ziel und Zweck der Gesetzgebung. Die Regierung sei nur die Gewalt, welche als Vermittlerin zwischen Souverän und Volk dafür sorge, daß die Gesetze treu befolgt würden. Die einfachste, weil natürlichste Regierungsform sei die Demokratie. Zu den Mitteln, die den Staat stützen müssen, gehöre in erster Linie die Religion, nicht irgend eine der geoffenbarten Religionen, sondern die Vernunftreligion, deren Principien Glaube an Gott, Tugend und Unsterblichkeit seien. — Hier bricht Rousseau unvollendet ab, ohne des zweiten, des hauptsächlichen Mittels, durch welches sein Staat gestützt und befestigt werden sollte, besonders zu gedenken. Der hier abgebrochene Faden wird ohne weitere Einleitung im ersten Satze des „Émile“ wieder aufgenommen, indem Rousseau dort sagt: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ Dieser Satz, der nur eine

Variation jenes ersten Satzes des „Contrat social“ ist — „Der Mensch ist frei geboren; Geschichte und tägliche Beobachtung zeigen ihn überall in Ketten“ — ist das Grundprincip, von welchem Rousseau die zweite, die Hauptstütze seines Staates herleitet und welche er im „Émile“ ausführlich behandelt: Regeneration des entarteten Menschengeschlechts durch Zurückführung zur Güte und Freiheit des Urzustandes. Rousseau empfand, daß „sein Staat“ auf schwankenden Säulen ruhte und noch kräftigerer Stützen als der Vernunftreligion bedurfte, um lebensfähig zu werden; er sah ein, daß er nicht eher auf Realisierung seiner politischen Ideen rechnen könne, bis er selber die Jugend, der damaligen verkehrten Erziehungsweise entgegen, in naturgemäßer Weise für seinen Staat herangebildet hätte. „Wie Plato für seine Republik sich seine Bürger erst selbst erziehen mußte, und wie Goethe in den socialistischen Zukunftsträumen, welche er in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“ darstellt, besondere „pädagogische Provinzen“ errichten mußte, um den neuen Zuständen neue Menschen entgegenzubringen,“ so beginnt auch Rousseau seine Reformation der menschlichen Gesellschaft in richtiger Einsicht bei der Wurzel — der Erziehung der Jugend, und „Émile,“ in welchem Rousseau die Erziehung nach ihren Principien und ihrer Methode veranschaulicht, ist somit nur die notwendige Konsequenz und Fortführung seiner rechtsphilosophischen Schrift des „Contrat social.“

Principien der Darstellung.

Schon die „Nouvelle Héloïse,“ die Rousseau im Winter 1758—1759 schrieb, enthielt eine Reihe grundlegender Gedanken, welche sich auf die Disciplin, auf das Auserziehen der kleinen Kinder, die Ausbildung und Pflege der Sinne, Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung, Überladung des kindlichen Gedächtnisses mit unverstandenen Worten und auf das Naturprincip als Ausgang und Ziel aller Erziehung beziehen; die Ausführung dieser Skizze aber blieb dem „Émile“ vorbehalten. Doch auch hier dürfen wir nicht eine nach den Principien der Wissenschaft durchgeführte systematische Pädagogik erwarten; denn Rousseau selbst bezeichnet dieses Buch als eine „Sammlung von Bemerkungen und Beobachtungen ohne Ordnung, ja, fast ohne Zusammenhang.“ Es ist eine aus Grundirrtümern gewundene Schnur, auf welcher zahlreiche Perlen köstlicher Einzelgedanken über Erziehung mit wertlosen, unechten, obwohl glänzenden Steinen nebeneinander gereiht sind. Es ist aber nicht so leicht, das Wirkungsvolle aus dem Schutte des Absurden, diese echten Perlen aus ihrer gehaltlosen Fassung herauszusuchen, sie von dem ihnen fast durchgängig beigegebenen unnatürlichen Glanze zu befreien und sie in ihrer wahren einfachen Schönheit voll und ganz in unsere heutige Pädagogik hineinleuchten zu lassen. Um uns jedoch in dem Gewirr von Sätzen der Erfahrung und Theorie, die in „Émile“ enthalten sind, in der Mannigfaltigkeit von praktischen und unpraktischen Regeln und Winken, die Rousseau dort vorgetragen

hat, zurechtzufinden, müssen wir zunächst in festen Ausgangspunkten einen Halt zu gewinnen suchen. Diesen gewähren uns am sichersten die allgemein anerkannten Principien der Pädagogik, d. h. die empirisch gegebenen oder mit logischer Notwendigkeit erzeugten aprioriſchen pädagogischen Begriffe, welche in ihrer Widerspruchslosigkeit und Allgemeingültigkeit — dem principiellen und dem sekundären Kriterium aller Wahrheit — die pädagogische Wahrheit ausdrücken und dadurch eben, wie Herbart sagt, „von allem willkürlichen Denken und Meinen unterschieden werden müssen.“ Von diesen Principien müssen sich alle pädagogischen Begriffe ableiten lassen, wenn die Pädagogik auf den Namen einer Wissenschaft Anspruch erheben will; denn der kausale Zusammenhang der Begriffe mit den Principien macht eben das Wesen einer Wissenschaft aus. Rousseaus Darstellungsweise hält sich jedoch nicht fest an bestimmte Begriffe, und seine Pädagogik ist deshalb auch keine Wissenschaft. Nichtsdestoweniger müssen wir, ohne einen streng wissenschaftlichen Maßstab anzulegen, nach wissenschaftlich gerechtfertigten Gesichtspunkten in der Beurteilung der Rousseauschen Pädagogik verfahren, um das ewig Wertvolle, die Goldkörner der Wahrheit herauszusuchen.

1. Grundprincipien der Pädagogik.

Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, obwohl man ihr den Rang einer solchen streitig zu machen gesucht hat; sie ist allerdings nicht eine fundamentale, sondern eine abgeleitete Wissenschaft. Ihre Anfangspunkte sind in der Erfahrung gegeben und können zu allgemeingültigen Principien erhoben werden. Die erste dieser Erfahrungsthatsachen ist das Erziehungsbedürfnis des Kindes, und das erste pädagogische Princip lautet: „Der Mensch ist erziehungsbedürftig.“ Obschon die Vorstellungsmassen unseres Geistes sich von selbst bilden und unter sich Verbindungen eingehen, so daß auch der dem Zufall überlassene Mensch eine gewisse geistige Gestalt erhalten würde, so ist doch zum mindesten zweifelhaft, ob die ohne alle Determination von außen erlangte Form die richtige wäre; vielmehr ist gewiß, daß im Menschenleben nicht einmal der Instinkt so weit reicht wie im Tierleben, und daß, da für das neugeborene Menschenkind die Mittel zum Zwecke nicht so bereit liegen, wie dies im Tierleben der Fall ist, das Kind viel mehr als das Tier auf die erhaltende und schützende Liebe der Seinigen angewiesen ist. Auch Rousseau erkennt dieses Fundamentalprincip der Erziehung an und legt es seiner Pädagogik zu Grunde, indem er sagt: „Die Kindheit an sich betrachtet — giebt es da wohl auf der Welt ein schwächeres, ein elenderes, ein der Gnade seiner ganzen Umgebung mehr überlassenes Wesen, das größeren Anspruch auf Mitleid, Sorgfalt und Schutz hätte, als das Kind? Scheint es nicht, als habe es nur darum eine so liebliche Gestalt und ein so bestechendes Wesen, daß jeder, der ihm naht, für seine Schwäche Teilnahme fühle und sich beeifere, ihm beizustehen?“ „Sich selbst überlassen, würde der Mensch im Elende umkommen, bevor er nur

seine Bedürfnisse kennen gelernt hätte. Der Zustand der Kindheit scheint beklagenswert; schwach kommen wir zur Welt und bedürfen der Kraft, entblößt von allem und bedürfen des Beistandes, blöd im Geiste und bedürfen des Urteils. Alles, was uns fehlt bei unsrer Geburt und was wir brauchen im erwachsenen Alter, wird uns durch die Erziehung gegeben."

Der Mensch ist aber nicht nur erziehungsbedürftig, sondern auch erziehungsfähig, da die Natur für all unsere Bedürfnisse uns auch die zu ihrer Befriedigung dienenden Fähigkeiten verliehen hat, und die Erfahrung lehrt uns tagtäglich, daß die Erziehungsmaßregeln wirklich von Erfolg sind. Deshalb können wir diese allgemein anerkannte Erfahrungsthatsache der Erziehungsfähigkeit zum Princip erheben. Psychologisch betrachtet ist alle Bildung nur ein Verhältnis der Vorstellungsmassen und ihrer Teile; dieses Verhältnis aber ist ein außerordentlich veränderliches, da sich die Vorstellungen in der mannigfaltigsten Weise bilden und wieder umbilden können. Sie können sich zu Gruppen und Reihen verbinden, die, je nach dem Wechsel der Kausalbedingungen von stärkeren Reihen wieder umgeformt und appercipiert, eine ihrer ursprünglichen Gestalt ganz verschiedene Form annehmen und dem Geiste einen neuen Inhalt geben können. Auf der eigenartigen Basis dieser prävalierenden Vorstellungsmassen können dann Grundsätze und Maximen gebildet werden, die wiederum Bewegungen hervorrufen, welche nicht nur in den Bereich des Vorstellens, sondern auch in den Umkreis des Gemüts und des Wollens, die ja von jenem abhängig sind, hineinreichen. Hieraus erhellt die Bildsamkeit oder die Erziehungsfähigkeit des Menschen, die auch Rousseau anerkannte, wenn auch nicht in der Form, daß die geistige Gestalt, welche wir dem Zöglinge zu geben suchen, einzig und allein die Wirkung unserer erziehenden Veranstaltungen sei. Der Ausspruch Rousseaus, daß die Erziehung durch die Natur, die nicht von uns abhängig sei, die Richtung der Erziehung durch die Menschen und durch die Dinge bestimmen müsse, sagt einerseits allerdings, daß die erziehende Thätigkeit von seiten der Menschen nicht neugestaltend auf die innern Seelenzustände des Zöglings einzuwirken vermöge, anderseits aber auch, daß dies Unvermögen der absichtlichen Erziehung nur so weit gehe, wie diese vom Wege der Natur abweiche. Kann jener Gedanke auch bis zu dem Extrem führen, daß der Mensch sich fatalistisch seiner Natur gemäß zu jenem Zustande, der keimartig in ihm präformiert sei, entwickeln solle, so giebt Rousseau in der zweiten Seite seines Princips doch zu, daß die Erziehung von Erfolg sei, sofern sie an die empirische Kenntnis der Natur anknüpfe. Er sagt: „Belausche die Natur recht lange und beobachte deinen Zögling, bevor du das erste Wort zu ihm redest;" denn alle Erziehung wird nur wirksam sein, wenn wir ihre Ausgangspunkte in der Natur des Zöglings suchen und dieser auch die Mittel zu seiner Erziehung ablauschen. Rousseaus zweites pädagogisches Grundprincip lautet also: „Der Mensch ist erziehungsfähig, sofern die Erziehung der Natur folgt." Allerdings kann kein Pä-

dagoge die fatalistische Seite dieses Princips anerkennen; wer aber wollte die Unterordnung dieses Princips unter das der Naturgemäßheit, das bei uns seit Rousseau der Grundpfeiler der Pädagogik ist, nicht billigen? Und wie wollen diejenigen, welche an eine Omnipotenz der Erziehung glauben, die Berechtigung dieser Unterordnung widerlegen?

2. Pädagogische Teleologie.

Nachdem wir hiermit die Ausgangspunkte der Rousseauschen sowie jeder andern Pädagogik in den Principien des Erziehungsbedürfnisses und der Erziehungsfähigkeit festgestellt und also gesehen haben, daß das Kind erzogen werden muß und auch erzogen werden kann, bleiben uns noch die Fragen übrig, wozu und wie erzogen werden müsse, und die Pädagogik, die den Zweck und die Mittel der Erziehung anzugeben hat, gliedert sich demnach notwendig in zwei Teile, in die pädagogische Teleologie und die pädagogische Methodologie.

Als Ziel der Erziehung stellt Rousseau den „Naturmenschen" hin, und gerade diese eigenartige Zweckbestimmung der Erziehung ist zu allen Zeiten aufs einseitigste interpretiert worden; nicht nur zu Rousseaus Zeiten machte man dies Erziehungsideal lächerlich, indem man in einer Komödie Jean Jacques im Naturzustande auftreten, auf allen Vieren auf der Bühne umherkriechen und Gras essen ließ, sondern heute noch hört man viele sagen, Rousseau wolle die Menschen zu Wilden machen. Deshalb bedarf der Begriff „Naturmensch" einer Erläuterung, und diese giebt Rousseau wiederholt im „Émile" und in der „Nouvelle Héloïse," indem er sagt: „Tout consiste à ne pas gâter l'homme de la nature, en l'appropriant à la société." „Es ist ein großer Unterschied zwischen einem Naturmenschen im Naturzustande und zwischen einem Naturmenschen im Stande der Gesellschaft; Emil ist nicht ein Wilder, welcher in die Wüste verbannt werden, sondern ein Wilder, welcher in Städten wohnen soll; er muß mit den Menschen verkehren, wenn er ihnen auch nicht in allen Stücken gleicht." „Es handelt sich hier nicht darum, einen Wilden zu schaffen und ihn in die Einsamkeit der Wälder zu schicken; es genügt vielmehr, daß Emil im Wirbel der Welt sich nicht fortreißen läßt durch die Leidenschaft und durch die Vorurteile der Menschen; er soll mit seinen eigenen Augen sehen, mit seinem eigenen Herzen fühlen, und keine Macht der Erde soll ihn bestimmen als seine Vernunft." Hieraus geht deutlich hervor, daß Rousseau seinen Zögling nicht sowohl zum Naturmenschen im Naturzustande als vielmehr zum „Naturmenschen im Stande der Gesellschaft" erziehen will, und Rousseaus Erziehungsideal (l'homme de la nature approprié à la société) ist somit ein doppeltes, ein natürliches und ein ethisches.

I. Das anthropologische Princip.

Unter einem Naturmenschen versteht Rousseau einen Menschen, der seiner natürlichen Bestimmung gemäß lebt, und da er von dem Grundsatze ausgeht, daß

der Mensch von Natur gut sei, so meint er, sei des Menschen einzige Aufgabe, diesen ursprünglichen Zustand sich zu wahren und, ganz dem ersten Gesetze der Natur — der Selbsterhaltung — folgend, ein naturgemäßes, d. i. zufriedenes, ruhiges, freies Leben zu führen. „Man muß glücklich sein," ruft er seinem Emil zu, „das ist das Ziel jedes empfindenden Wesens, das ist das erste Verlangen, welches die Natur in uns legte, das einzige, das uns nie verläßt." Ein glückliches, zufriedenes Leben, in welchem das Maß der Kräfte auch zugleich das Maß der Wünsche ist, das ist also das erste Erziehungsziel Rousseaus. Er irrt jedoch, indem er (im Anschluß an Montaigne) das glückliche Leben für des Menschen einzige Naturbestimmung hält; denn der Mensch ist nicht nur ein irdisches, sinnliches, sondern auch ein höheres, dem göttlichen Geiste entstammtes, sittliches Wesen. Als sinnliches Wesen mag er immerhin sein höchstes Ziel in einer gewissen Eudämonie finden; als sittliches Wesen aber muß er sein Ideal aus der Ethik und der Religion herleiten. Rousseau faßt also das Princip der Naturgemäßheit einseitig auf, indem er allein aus der sinnlichen Natur des Menschen das Ziel der Erziehung bestimmt; doch nicht im Buchstaben, im Geiste liegt das Leben dieses Princips, und dieser Geist ist längst Gemeingut der pädagogischen Praxis geworden und wird immer als ein Grundpfeiler jeder wahren Pädagogik angesehen werden. Schon Comenius und Ratichius hatten die Bedeutung dieses Princips erkannt; doch erst Rousseau hat es mit beredter Zunge, mit Begeisterung und Erfolg durchgeführt und auf die gesamte Erziehung des Menschen von der Wiege bis zum Traualtar angewandt, indem er beständig die Natur und Individualität seines Zöglings zu erkennen suchte und dann auf Grund der gewonnenen psychologischen Einsicht Zweck und Mittel der Erziehung bestimmte und wählte. Ist er auch nicht der Vater dieses anthropologischen Princips, so bleibt es doch sein Verdienst, es mit Nachdruck der Pädagogik, die es vergessen hatte, ins Gedächtnis gerufen, „die Rechte der Kinder entdeckt" und dadurch, „die Jugenderziehung von dem Schlendrian des Hergebrachten," von der Unnatur und Schultyrannei befreit zu haben.

II. Das ethische Princip.

Rousseau bleibt bei diesen Ideen nicht stehen; sein Naturmensch soll mit der Gesellschaft in Berührung treten, soll der Gesellschaft angepaßt werden, und dazu braucht er der Tugend. Diese ist das zweite Ideal Rousseaus, das von vielen Kritikern übersehen worden ist, dem Rousseau aber einen eben so hohen Wert beimißt wie dem ersten. „Sei gerecht," ruft er im Glaubensbekenntnisse des savoyischen Vikars „und du wirst glücklich sein," und gleich darauf: „Laßt uns erst gut sein; dann werden wir glücklich sein. Verlangen wir nicht den Preis vor dem Siege; nicht in der Rennbahn wurden die Sieger in den heiligen Spielen (des Altertums) gekrönt, sondern wenn sie dieselbe durchlaufen hatten," und ferner: „Es giebt nichts Schöneres als die Tugend." Doch was ist „Tugend?" Rousseau

ſagt: „Tugend kommt von Taugen“ — le mot de vertu vient de force (virtus = Mannesmut, Tugend). — „Tüchtigkeit iſt die Grundlage jeder Tugend. Die Tugend ſteht nur einem von Natur ſchwachen und durch ſeinen Willen ſtarken Weſen zu, und darin beſteht das Verdienſt des gerechten Menſchen. . . . Ein tugendhafter Menſch iſt derjenige, der die Erregung ſeines Gemüts bezwingen kann; denn dann folgt er der Vernunft und dem Gewiſſen, er thut ſeine Pflicht, er bleibt im Zuſtande der Ordnung, und nichts kann ihn davon entfernen. Bis jetzt warſt du nur zum Schein frei; . . . . jetzt ſei frei in der That: lerne dein eigner Herr ſein; befiehl deinem Herzen, o Emil, und du wirſt tugendhaft ſein.“ — „Willſt du glücklich und weiſe leben, ſo hänge dein Herz nur an das Schöne, das unvergänglich iſt. Dein Menſchenlos ziehe deinen Wünſchen die Schranken; ſtelle deine Pflichten höher, als deine Neigungen; wende das Geſetz der Notwendigkeit auch auf moraliſche Gegenſtände an; lerne verlieren, was dir entriſſen werden kann; lerne allem entſagen, wenn die Tugend es fordert.“ — Aus dieſen und vielen andern Stellen ſehen wir, wie Rouſſeau faſt im Widerſpruch mit ſich ſelber der phyſiſchen Notwendigkeit der moraliſchen gegenüber nur eine untergeordnete Stellung einräumt, und der Tugendbegriff, obgleich von Rouſſeau nicht begrifflich entwickelt, findet in dieſen Äußerungen Material genug, um im Sinne der neuern, von Herbart begründeten Ethik inhaltlich feſtgeſtellt zu werden. Rouſſeau giebt zunächſt zu, daß nur der Wille tugendhaft ſein kann, und legt ferner der Tugend die Attribute der Stärke, der Freiheit, der Ordnung, der Gerechtigkeit und (a. a. O.) des Wohlwollens bei; den Ausgangspunkt aller ethiſchen Wertſchätzung findet er im Princip des Gewiſſens, welches in der unwillkürlichen beifälligen oder mißfälligen Beurteilung des Guten oder Böſen beſteht. Von demſelben Princip der willenloſen Beurteilung aller Willensverhältniſſe ausgehend, ſtellt die neuere Ethik, welche die Einzelwillen in allen ihren möglichen Verhältniſſen zu einander unterſucht, fünf Muſterbilder des ſittlichen Wertes, die ethiſchen Ideen der Vollkommenheit, der innern Freiheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung auf, welche zuſammen die Tugend ausmachen. Dieſe ſittlichen Ideale ſind alle ihrem Inhalte nach im „Émile“ deutlich gezeichnet; aber erſt Herbart hat ſie begrifflich feſtgeſtellt und in ein Syſtem geordnet. Die Idee der Vollkommenheit beruht auf der Willensſtärke, d. i. der extenſiv und intenſiv kräftigſte und durch Gleichmaß und Konzentration zur möglichſten Vollkommenheit verſtärkte Wille; die Idee der innern Freiheit beſteht in der auf Einſicht gegründeten Unterordnung des Wollens unter ein anderes oder in dem Beſtreben, ein fremdes ideales Wollen in der Überzeugung von ſeinem abſoluten Werte zum eignen zu machen oder nachzubilden; die Idee des Wohlwollens iſt die von keinem eigennützigen Motive getragene Hingabe des Wollens an ein fremdes Wollen; die Idee des Rechts beruht in der Friedensliebe und im Mißfallen am Streit, und die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit beſteht im Wohlgefallen an der Aus-

gleichung des Wohles oder Wehes in der Vergeltung der Wohl- oder Wehethat. — Die Vereinigung dieser ethischen Ideen zur Tugend, in welcher, der Wille der Person sich der eignen Einsicht in die idealen Willensverhältnisse beharrlich unterwirft, oder wie Ziller in seiner philosophischen Ethik sie nennt, „die vollendete innere Freiheit in der Person, die vollendete Übereinstimmung zwischen dem persönlichen Willen und der idealen Totaleinsicht," bildet also nach Rousseau den absoluten Lebenszweck für jeden Menschen, sowohl für sich selber als auch in seinen Beziehungen zur Gesellschaft. Sonach schwebt Rousseau ein doppeltes Erziehungsideal vor: einerseits das Ideal eines Naturmenschen, das wir nur dem Geiste, nicht dem Buchstaben nach billigen können, und andrerseits das Ideal des tugendhaften Gesellschaftsmenschen, dem wir unsre volle Anerkennung zollen müssen. Zwar kennt der Christ noch ein bei weitem edleres Ziel der Erziehung; aber Rousseaus zweites Ideal war doch ein gewaltiger Fortschritt und zugleich kühnes Wagnis in jener materialistischen Zeit, wo der mit Locke beginnende einseitige Realismus im „Système de la nature" das äußerste Extrem erreicht hatte und die sinnliche Lust und der sinnliche Schmerz, d. h. der Eigennutz als oberstes Moralprincip galt, und andrerseits war diese Fassung des Erziehungszwecks der erste Schritt zur nunmehr erfolgten Vereinigung der Ideale der „Humanität" und der „Divinität," welche die heutige Pädagogik im „sittlich-religiösen Charakter" als den Endzweck aller Erziehung hinstellt. —

3. Pädagogische Methodologie.

Diese pädagogische Teleologie Rousseaus fand in der zu seiner Zeit herrschenden Erziehungsweise nicht die geringste Garantie der Realisation, ja der geistlose Mechanismus in den Schulen war derart, daß Rousseau zum Grundsatze gelangte: „Prenez le contre-pied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien," und deshalb mußte er mit dem Ziel auch zugleich die Wege zu demselben zeigen. Das führt uns zu seiner pädagogischen Methodologie.

Gleich von vornherein spricht er von Maßnahmen für die Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit und gliedert somit die Erziehung in eine leibliche und eine geistige. Da alle Bildung aber nur ein Verhältnis der Vorstellungsmassen ist, so bezieht sich füglich alle Erziehung, wie oben schon nachgewiesen ist, auch nur auf den Geist, und es ist streng genommen eine contradictio in adjecto, von einer körperlichen Erziehung zu reden. Allein erfahrungsmäßig stehen die Zustände des Leibes mit denen des Geistes in innigstem Zusammenhange und in Wechselwirkung, so daß es schon dieserhalb nötig ist, daß die Erziehung (im weitern Sinne) auch das leibliche Befinden des Kindes im Auge behalte, und da ferner namentlich in der Jugend, wo das eigentliche Denken noch fehlt, alles geistige Leben zumeist in Sinnesthätigkeiten besteht und die Gesundheit des Leibes somit die notwendige Vorbedingung zur Gesundheit des Geistes ist,

ſo iſt es vollſtändig gerechtfertigt, daß Rouſſeau die pädagogiſche Diätetik nicht nur der eigentlichen Pädagogik gleichſtellt, ſondern ſie auch zuerſt in Betracht zieht. Dieſe richtige Zweiteilung und Rangordnung der pädagogiſchen Maßnahmen Rouſſeaus iſt nicht eine willkürliche, ſondern beruht auf ſeiner pſychologiſchen Einſicht in die Natur des Menſchen, die er im erſten Teile des Glaubensbekenntniſſes des ſavoyiſchen Vikars darlegt.

I. Pſychologiſche Grundlagen.

Ein nicht minder kühnes Wagnis als die Aufſtellung ſeines Tugendideals war in jener Zeit des pſychologiſchen Materialismus die Darſtellung ſeiner dualiſtiſchen Auffaſſung des Menſchen. Nachdem Carteſius, mit deſſen cogito, ergo sum eine neue philoſophiſche Ära anfing, die Gottesidee und die Ideen der beiden Subſtanzen, der denkenden (Geiſt) und der ausgedehnten, (Materie) als die einzigen dem Menſchen angeborenen Ideen bezeichnet hatte, leugnete Locke auch das Angeborenſein dieſer drei Ideen und behauptete, nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu, und bezeichnet unſere Seele als eine tabula rasa, die alle ihre Erkenntniſſe erſt aus der äußern und innern Erfahrung (Senſation und Reflexion) erhalte. Der Abbé de Condillac erklärte nun auch die Reflexion als eine Senſation und leitete die verſchiedenen Funktionen der Seele aus der Senſation des äußeren Sinnes ab. Helvetius ging vom theoretiſchen Senſualismus zum praktiſchen Senſualismus über und lehrte: „Wie unſere Erkenntnis, ſo iſt auch unſer Wollen durch die ſinnliche Empfindung determiniert.“ Diderot, La Mettrie, Holbach und Konſorten endlich haben das letzte Wort des Materialismus ausgeſprochen: „Alles Geiſtige iſt Wahn, und phyſiſcher Genuß iſt das höchſte Ziel des Menſchen.“

Dagegen ſagt Rouſſeau: „Wer bin ich? Ich exiſtiere und habe Sinne. Meine Sinnesempfindungen vollziehen ſich in mir; denn ſie geben mir das Gefühl meiner Exiſtenz; aber ihre Urſache iſt außer mir, da ſie auf mich eindringen, wenn ich auch nicht wollte, und es nicht in meiner Macht liegt, ſolche hervorzubringen oder zu vernichten. So exiſtiere ich nicht bloß, ſondern es exiſtieren noch andere Weſen, nämlich die Gegenſtände meiner Sinnesempfindungen, und wenn dieſe Gegenſtände nur Vorſtellungen wären, iſt es immerhin wahr, daß dieſe Vorſtellungen nicht das Ich ſind. Durch die Sinnesempfindungen ſtellen ſich mir die Gegenſtände getrennt, vereinzelt dar, wie ſie in der Natur ſind; durch die Vergleichung bewege ich ſie, ich lege ſie gleichſam aufeinander, um über ihre Verſchiedenheit und Ähnlichkeit und im allgemeinen über alle ihre Beziehungen zu urteilen. Wenn die zu vergleichenden Wahrnehmungen bemerkt ſind, iſt ihr Eindruck geſchehen, beide ſind empfunden; aber ihre Beziehung iſt darum noch nicht wahrgenommen. Man gebe dieſem Vermögen meines Geiſtes, welches meine Wahrnehmungen aneinander hält und vergleicht, dieſen oder jenen Namen; immer

bleibt es richtig, daß dasselbe in mir liegt und nicht in den Dingen. Ich bin also kein einfach sinnlich passives, sondern ein thätiges und denkendes Wesen; und was auch die Philosophie darüber sagt, ich mache Anspruch auf die Ehre zu denken." — Aus dieser kurzen Zusammenstellung der einschlägigsten, psychologischen Sätze erhellt die feste Überzeugung Rousseaus, daß der Mensch aus zwei gesonderten, einander koordinierten Substanzen bestehe, die in ihrer unbegreiflichen Wechselwirkung das Erdenleben des Menschen bilden. Welcher Art diese Wechselwirkung sei und auf welche Weise sie sich vollziehe, erklärt er wiederholt, entziehe sich gänzlich unsrer Beurteilung; „wir können ihre (der Materie und des Geistes) Beziehungen nicht berechnen, da wir weder ihre obersten Gesetze noch ihre Endursache kennen." Am strengen Dualismus der Substanz (nach dem Vorgange des Cartesius) festhaltend, neigt er weder zum Occasionalismus, demzufolge Gott die Vermittlung dieser beiden Substanzen beständig besorge, noch zu der Annahme einer prästabilierten Harmonie, nach welcher die beiden Substanzen von Gott so füreinander passend geschaffen seien, daß sie stets in voller Harmonie nebeneinander hergehen können, sondern in Demut beugt er sich vor der Unbegreiflichkeit dieser Wechselwirkung und warnt nur vor dem falschen Princip der Materialisten, die gerade von dieser Unbegreifbarkeit ausgehen, um die beiden Substanzen in eine (die Materie) zu vermengen, „gleich als ob so grundverschiedene Operationen sich besser aus einem einzigen Subjekte als aus zweien erklären ließen."

So sehen wir Rousseau mutig den Materialisten und den Idealisten zugleich den Fehdehandschuh hinwerfen, jenen, die alles Geistige unter dem Materiellen subsumieren wollten, und diesen (Leibnitz, Berkeley, Wolf), welche die Materie nur als ein „vergröbertes Geistiges," als eine „verworrene Vorstellung" auffaßten, und wenn wir uns nun vergegenwärtigen, daß der Jüngling Kant seine regelmäßigen Spaziergänge einstellte, um Rousseaus „Émile" zu lesen, und der Weltweise von Königsberg, der Begründer der modernen Philosophie, erklärte: „Rousseau hat mich herum gebracht," so wird man uns kaum der Übertreibung zeihen können, wenn wir Rousseaus psychologische Ansicht als wegweisend für unsere moderne empirische Psychologie bezeichnen.

II. Pädagogische Diätetik.

Seiner psychologischen Grundanschauung gemäß beginnt Rousseau seine Untersuchungen mit der Betrachtung der pädagogischen Diätetik, für welche er die meisten Anknüpfungspunkte in Lockes „Some Thoughts concerning Education" fand, und deren Princip ut sit mens sana in corpore sano, er auch zu dem seinen machte. „Der Leib muß Kraft haben," sagt Rousseau, „um der Seele gehorchen zu können; je schwächlicher der Leib ist, desto mehr befiehlt er, je stärker er ist, desto mehr gehorcht er." „Eine gute Konstitution und eine gute Gesundheit des Leibes erleichtern und sichern die Thätigkeit des Geistes," und diese „Geschenke

der Natur" muß die Erziehung ihm zu wahren ſuchen. Dazu aber ſind zweierlei Mittel nötig: ſolche, die ſich auf das vegetative, und ſolche, die ſich auf das animale Leben beziehen; jene ſind die hygieniſchen, dieſe die gymnaſtiſchen Maßregeln.

Was Rouſſeau in Bezug auf die Hygiene Vernünftiges gefordert hat, iſt ſeit langer Zeit in Familie und Schule Gemeingut geworden und läßt ſich kurz unter die beiden Geſichtspunkte der Abhärtung des Leibes und der naturgemäßen Lebensweiſe zuſammenfaſſen. Jene Forderung iſt durchaus berechtigt; aber bei Rouſſeau muß ſie doch cum grano salis betrachtet werden; denn unter beſtändigem Hinweis auf die Natur (Rouſſeaus Lehrmeiſterin in allen Stücken) gerät er mit ſeiner „größtmöglichen Abhärtung des Körpers" in die waghalſigſten Übertreibungen, ſo daß nur ſein Grundſatz richtig und von bleibendem Werte iſt, ſeine diesbezüglichen Maßnahmen aber zu mißbilligen ſind. — Ungleich wichtiger ſind ſeine Vorſchriften bezüglich der naturgemäßen Lebensweiſe. Hier empfiehlt er vor allem einfache Nahrung und beſonders Pflanzenkoſt, da dieſe dem kindlichen Körper zuträglicher und der Gemütsbildung weniger nachteilig iſt, als die Fleiſchkoſt. Ferner verlangt er eine einfache, bequeme Kleidung, die nicht nur den Gliedmaßen, ſondern dem ganzen Körper volle Freiheit zur Bewegung und Entwicklung geſtatte und zwar vom erſten Augenblicke unſers Seins an; „denn unſre Erziehung beginnt mit uns." „Helle Farben ſind der Sinnesbildung wegen zu empfehlen, aller Luxus aber iſt als Unnatur und ſittlich gefährlich zu vermeiden. Mäßigkeit erhält uns die Geſundheit des Leibes, und Arbeit lehrt ſie uns ſchätzen" — lauter Grundſätze, die jedermann billigen wird.

Den gymnaſtiſchen Übungen legt Rouſſeau ungemein großen Wert bei; „denn durch ſie," ſagt er „wird nicht nur, indem ſie den Leib kräftigen, der Geiſt nicht abgeſtumpft, ſondern ſie bilden im Gegenteil die einzige Art von Vernunft in uns, deren das erſte Alter fähig iſt, und die für jegliches Alter allernotwendigſte. Sie lehren uns den Gebrauch unſrer Kräfte, die Beziehungen unſers Leibes zu den uns umgebenden Gegenſtänden und den Gebrauch jener natürlichen Werkzeuge, die in unſerm Bereiche liegen und unſern Organen angemeſſen ſind, recht kennen." So ſieht er die gymnaſtiſchen Übungen zunächſt als eine Schule der Erkenntnis an; aber er empfiehlt ſie nicht minder als Schule des Willens. Zwar läßt er ſich nicht näher auf planmäßige körperliche Übungen ein, ſondern begnügt ſich damit, auf das Vorbild der Hellenen zu verweiſen, deren Körper- und Geiſteskraft er ihrer ausgebildeten Gymnaſtik zuſchreibt; um ſo mehr aber beſchäftigt er ſich mit dem Spiel und der ſpielenden Arbeit, die er zur Übung der Sinne und der körperlichen Fertigkeiten fordert, und dazu empfiehlt er Federball, Fangball, Kreiſel, Pfeil und Bogen, Ballon, muſikaliſche Inſtrumente, Billard, Laufen Ringen u. ſ. w. Die hierzu nötigen Werkzeuge ſollen, ſo weit wie möglich, vom Zögling ſelbſt verfertigt werden, damit er Fertigkeit und Geſchicklichkeit erlange und von ſeiner Umgebung ſo viel wie möglich unabhängig werde. Als beſondere ſpielende Arbeiten

seien außer der Anfertigung von Instrumenten aller Art, auch der physikalischen und mathematischen, (wobei man mehrere Künste auf einmal erlernen könne,) hauptsächlich der Ackerbau und die Tischlerei zu empfehlen. Schwimmen solle der Zögling zur Abhärtung und aus praktischen Rücksichten lernen, und Fußreisen soll er anstellen, um seinen Körper zu stählen, seine Sinne zu üben, aus eigner Anschauung Land und Leute kennen zu lernen und sich ein umfassendes Urteil zu bilden.

Von höchster Wichtigkeit ist seine Betonung der Gymnastik der Sinne, die allerdings seit Comenius der Pädagogik kein Novum mehr war; aber seine Vorschriften haben Gehör gefunden, und unsere heutigen Anschauungsübungen verdanken wir mehr Rousseau als Comenius. „Die ersten Vermögen, die sich in uns entwickeln, sind die Sinne. Sie muß man also auch am frühesten anbauen; aber sie sind die einzigen, die man vergißt oder doch am meisten vernachlässigt. Die Sinne üben heißt nicht bloß sie benutzen, es heißt durch sie richtig urteilen lernen, es heißt sozusagen empfinden lernen; denn wir verstehen nur so zu zu fühlen, zu sehen, zu hören, wie wir zu fühlen, zu sehen, zu hören gelernt haben. Übt also nicht allein die Kräfte, übt auch die Sinne, die jene leiten. Meßt, berechnet, wägt, vergleicht! . . . . Da alles, was in den Verstand des Menschen eindringt, durch die Sinne hineinkommt, so ist die erste Vernunft des Menschen eine Sinnes-Vernunft, welche der intellektuellen Vernunft zur Basis dient; unsre ersten Lehrmeister in der Philosophie sind die Beine, die Hände, die Augen." Auf Grund dieser Principien, die einer weitern Erläuterung nicht bedürfen, da sie nicht nur durch die Psychologie, sondern auch durch die Erfahrung vollständig gerechtfertigt sind, giebt nun Rousseau Anleitung zur Übung der einzelnen Sinne, welche wir indes nur in ihren grundlegenden Elementen betrachten wollen, da eine erschöpfende Behandlung der detaillierten Sinnengymnastik Rousseaus eine Arbeit für sich erforderte, und wir uns im engen Rahmen dieser Abhandlung mit der Aufstellung der wertvollen Principien begnügen müssen.

Er beginnt mit dem Gefühl als dem allgemeinsten und lebendigsten Sinne, der gleich einer Wache ununterbrochen thätig ist und uns von allem, was uns schaden könnte, benachrichtigt. Wie schwach auch das Vikariat der menschlichen Sinne ausgebildet ist, so beobachten wir doch an den Blinden, daß sie vermittelst ihres Tastsinnes oft mit großer Sicherheit Eindrücke gewinnen, die den Sehenden nur durch den Gesichtssinn zugehen; das beweist, bis zu welcher Feinheit der Tastsinn ausbildungsfähig ist, und mahnt uns, diesen Sinn durch solche Spiele und Beschäftigungen zu üben, welche ihn schärfen, zart machen und verfeinern. Deshalb ist es zu empfehlen, die Kinder oft im Dunkeln gehen und recht viel bei Nacht spielen zu lassen, und die Fingerspitzen, welche feinhäutig und reizbar bleiben sollen, da man durch ihr Tasten vieles klarer und gewisser erfährt, als durch die Augen, von allen die Haut erhärtenden Beschäftigungen fernzuhalten. Aus letzterem Grunde ist auch das Klavierspiel dem Violinspiel vorzuziehen.

Auch der Gesichtssinn ist einer besondern Pflege zu unterwerfen, da er ohne die Hilfe andrer Sinne uns vielfach irrtümliche Vorstellungen zuführen würde; diese namentlich perspektivischen Täuschungen können nur durch Übung, Erfahrung und Zuhilfenahme andrer Sinne berichtigt werden. Deshalb müssen die Kinder im Abschätzen der Größen und Entfernungen geübt werden, und das lernen sie nur dadurch, daß sie gehen, tasten, zählen, messen; denn ohne Gefühl und fortschreitende Bewegung vermöchten auch die allerschärfsten Augen keinen Begriff vom Raume zu gewinnen, sondern das Universum würde ihnen wie der Auster nur als ein Punkt erscheinen. Um über die Größe und Ausdehnung eines Körpers richtig urteilen zu können, lerne man zuerst seine Formen kennen und nachbilden; deshalb zeichne man nicht nach Vorlegeblättern, sondern nach den Naturgegenständen selbst, um einen scharfen Blick, eine sichere Hand, rechte Kenntnis der wahren Größen und Formenverhältnisse, Gewandtheit im schnellen Auffassen der Perspektive und endlich Geschmack an den Schönheiten der Natur zu erlangen. Auch die Geometrie ist wie das Zeichnen zunächst eine Augenkunst, welche sich auf die Anschauung gründet, und welche deshalb so zu behandeln ist, daß sie dem Auge zum richtigen Sehen verhelfe. Nicht minder wichtig für die Ausbildung des Gesichtssinnes, wie aller andern Organe des menschlichen Körpers, sind endlich die Jugendspiele, in denen die Kinder nicht ohne Schaden ungeschickt oder unachtsam sein dürfen; doch unterscheide man wohl zwischen Spielen, welche nur für Männer passen, und solchen, welche geeignet sind, Männer heranzubilden.

Das Gesicht ist der Sinn der Erkenntnis, das Gehör der Sinn des Gemüts; jenes ist besonders im Interesse des Intellekts, dieses hauptsächlich zum Zwecke der ästhetischen und sittlichen Bildung zu kultivieren. Nur auf Umwegen führt der Weg zum Herzen durchs Auge, der kürzeste und sicherste geht durchs Ohr, und das beste Vehikel ist die Sprache. Deshalb treibe man Gymnastik der Sprachorgane; man lehre das Kind einfach und deutlich reden, gut artikulieren, exakt aussprechen, den grammatischen Accent und die Prosodie kennen und befolgen. Man mache seine Stimme rein und gleichmäßig, geschmeidig und ansprechend, sein Ohr empfänglich für Takt und Harmonie; die Melodie der Kindergesänge sei stets einfach und in die Ohren fallend und bewege sich in leichten Intervallen.

Inbetreff des Geschmacks und des Geruchs giebt Rousseau nur wenige Anweisungen, und diese beschränken sich fast darauf, den Kindern den ursprünglichen Geschmack durch Darreichung gewöhnlicher und einfacher Nahrung zu bewahren und sich vor Korruption des Geruchs durch künstliche Aromata zu hüten.

Endlich gedenkt Rousseau noch eines sechsten Sinnes, des Gemeinsinnes (Lockes sensus communis), den wir hier indes übergehen können, da wir ihn nicht als einen Sinn betrachten, sondern ihn als das geistige Vermögen der Verschmelzung disparater oder konträrer Vorstellungen zu Komplikationen ansehen.

Dieser Gedanke der Sinnesübungen wie die gesamte pädagogische Diätetik

Rousseaus war von durchschlagendster Wirkung. Dennoch ist Rousseau nur zum Teil originell; denn in seinen Untersuchungen lehnt er sich, wie schon erwähnt, an Locke an; schon Jahrtausende vor ihm waren Abhärtung des Leibes, einfache Kleidung und Lebensweise und gymnastische Übungen gepredigt und geübt worden; schon Comenius hatte der Mutter die Methodik des ersten Anschauungsunterrichts vorgetragen; schon lange vor Rousseau hatten die Ärzte gegen die barbarische Sklaverei der Wickelkinder und die Mietammen geeifert: aber erst als die Stimme des Predigers aus dem einsamen Thale von Montmorency erscholl, fielen die Wickelbänder, die Kinder erlangten ihr Recht der freien Bewegung wieder, die Mütter wurden wieder Mütter, die prunkvollen Gewänder machten der einfachen, bequemen Kleidung Platz, und die Pädagogen fingen an, systematisch die Sinne und alle Organe des menschlichen Körpers zu üben. Zwar fehlte es anfangs nicht an lächerlichen und der Sache schädlichen Übertreibungen, von denen man nunmehr zurückgekommen zu sein scheint; der Segen der pädagogischen Diätetik Rousseaus aber wirkt noch heute in unsrer Erziehung fort.

(Fortsetzung folgt.)

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Gesang-Litteratur in Ziffern nach Chevéscher Notation, zusammengestellt v. Gelderblom-Steele.*)

I. Allgemeines:

Braun, Ziffernmethode, Essen, Bädeker, 0,80 M.

Stahl, Blätter zur Verbreitung der Methode, Arnsberg, Stahl, 1,20 M.

Sängerwarte, Jahrgang 1881—1885. Essen, Girardet, à 1,50 M.

II. Übungen:

Begleitwort zu den Essener Liederbüchern, Essen, Bädeker, 1,50 M.

Handweiser von Kondring, Essen, Girardet, 050 M., zu den Wandtafeln von Kondring gratis.

Singschule von Stahl, Arnsberg, Stahl, komplett in 1 Band gebunden 1 M. I. Teil 0,25 M., mit Liedern 0,60 M. II. Teil 0,50 M.

Singübungen und Lieder für kleine Kinder von Stahl, Arnsberg, Stahl, 0,20 M.

Singtafeln von Kondring, Essen, Girardet, 0,30 M.

Wandtafeln von Kondring, Essen, Girardet, 7,50 M.

Wandtafeln von Stennes, Essen, Bädeker, Ausgabe A 7,50 M. Ausgabe B 5,00 M.

Gelderblom, Treffskala und Modulator, 2 Wandtafeln, von dem Verfasser, für 0,60 M. franko, zu den Wandtafeln von Stennes gratis.

III. Liederhefte A. für die Schule:

Stahl, die Lieder der Singschule, allein 0,30 M.

Meyer, Singübungen und Lieder, Rostock, Hinstorff, 0,25 M.

Essener Liederbücher, Essen, Bädeker, für Mittelklassen, evang. (u. kath.) Ausg., 0,30 M., für Oberklassen, ebenso, 0,50 M.

*) Wer Kenntnis von weiteren Erscheinungen auf diesem Gebiete hat, (auch neuer Heftchen in Natorpscher Notierung) ist freundlichst um Mitteilung gebeten.

Groffmann, Liederkranz, Arnsberg, Stahl, 2 Hefte, à 0,35 M.

Thinnes, Schullieder, Paderborn, Schöningh, 1861.

Thinnes, Kirchenlieder (kath.), Paderborn, Schöningh, 1861.

Liedersammlung, Düsseldorf, Schwann, 0,60 M.

Auffenberg, Gesangstunde, Warburg, Quick.

Wüllner, Gesangbuch (für kath. Sch.), Arnsberg, Stahl, 0,45 M.

B. für Vereine:

Stahl, Lieder für 4 gleiche Stimmen (Männer- oder Frauenchor), I. Heft, 0,60 M.

Tratter, Kirchengesänge, 20 Messen und über 200 Motetten in Lieferungen, à 0,15 M.

Harbort, Liturgie, 0,10 M., in Part. billiger vom Herausgeber, Harbort in Dransfeld.

Ausländische Zeitschriften:

L'avenir musical, moniteur de l'école Galin-Paris-Chevé Paris, rue Vivienne 36, prix 2 Francs p. a.

Tonic-Solfa-Reporter in England, Curven-London.

Tonic-Solfa-Advokate in Amerika.

Praktische Sprachübungen zur festen Einübung der regierenden Wörter von H. Witt, Lehrer in Glückstadt. Heft I. Die Präpositionen (fünfte Auflage). Heft II. Die regierenden Verben und Adjektive (dritte Auflage).

„Die Kinder machen dem Lehrer das Leben so sauer, nicht, weil sie so schlecht sind, sondern weil sie so schlecht sprechen," hat ein alter Lehrer gesagt, und er hat wahr gesprochen. Namentlich sind es die Kasusfehler der Kinder, welche dem eifrigen Lehrer nicht allein täglich und stündlich das Ohr beleidigen, sondern durch ihre Unvertilgbarkeit im geheimen an seiner Berufsfreudigkeit nagen. Und es ist eben ein leidiger Trost, wenn man sagt: „Es ist halt nicht anders, die Volksschule ist leider nicht imstande, ihre Zöglinge zum Richtigsprechen ihrer Muttersprache zu bringen." Wenn dem wirklich so wäre, so wäre das immerhin sehr traurig. Aber es ist nicht so; es braucht wenigstens nicht so zu sein. Freilich auf dem Wege des gewöhnlichen Sprachunterrichts lassen die Kasusfehler bei uns Norddeutschen sich nicht ausrotten. Regeln allein reichen hier nicht aus, sondern wie bei den Übungen in der Rechtschreibung Auge und Ohr fleißig geübt werden müssen, wenn wir ein auch nur irgendwie nennenswertes Resultat erreichen wollen, so sind die besten Erklärungen der Rektionsverhältnisse den Kindern nur von geringem Nutzen, wenn nicht daneben auch Ohr und Zunge durch beständig fortgehende Übungen gründlich geschult werden. Solche Übungen kann man aber nicht anstellen und mit Nachdruck fortführen ohne ein Übungsbüchlein für die Hand der Schüler. Ein solches Übungsbuch wollen die obengenannten Sprachhefte sein. Sie sind zunächst für die mündliche Durcharbeitung berechnet, lassen sich dann aber auch für die schriftliche Übung sehr gut verwerten. Und diese ist es insbesondere, welche sich mit geringem Aufwand von Zeit und Mühe stetig fortsetzen läßt, indem die Kinder von den vorhandenen Sätzen etwa nur das regierende Wort mit dem regierten zusammen niederschreiben, z. B. „in die Stube treten," „dem Vater danken". Wenn wir mit diesen Übungen rechtzeitig, d. h. schon auf der Mittelstufe beginnen, so werden wir an unsern Schülern die Freude erleben, daß grobe Verstöße gegen die Rektionsregeln in der Oberklasse immer seltener werden, und daß die Zöglinge der Volksschule auch im späteren Leben noch ein anständiges Deutsch sprechen und schreiben.

Durch den Konkurs der betreffenden Buchhandlung sind die „Praktischen Sprachübungen" in den Besitz des Verfassers übergegangen, und er ist daher imstande, den Herren Kollegen für die Einführung namhafte Erleichterungen zu gewähren. Der Ladenpreis ist à Heft 50 Pf. Einzelne Probehefte werden gegen Einsendung von 50 Pf. portofrei versandt; bei Abnahme von 12 Exemplaren 10% Rabatt und 1 Freiexemplar. [Selbstanzeige.]

Rechnen.

Aufgaben für das Kopfrechnen in Elementar-, Bürger- und Mittelschulen nach Schuljahren geordnet und nach methodischen Grundsätzen entworfen von Richard Knabe. Gütersloh, Bertelsmann. 1883. A. Ausgabe für die Hand des Lehrers in 2 Teilen à 2,40 M. B. Ausgabe für die Hand der Schüler in 7 Heften zu 12, 25, 20, 20, 40, 60 und 20 Pf.

Solche Hefte sind meist für die Hand des Lehrers bestimmt; der Verfasser will sie mit Bedacht in die Hand des Schülers geben. Er hebt hervor, daß das Diktieren (?) von Aufgaben für das Kopfrechnen Zeit wegnehme, daß mancher Lehrer keine häuslichen Kopfrechenaufgaben stelle. Die Verwendung der halben Rechenstunde zum Kopfrechnen erziele nicht hinreichende Fertigkeit; zu gründlicher Übung gehöre mehr. Der Schüler soll zu Hause die Aufgaben laut vorrechnen, damit ihm das Vorrechnen in der Schule keine Schwierigkeiten bereite. Der Schüler soll die Aufgabe aus dem Buche lesen und dann, vom Buche wegsehend, dieselbe knapp erklären. Der Verfasser spricht mit einem solchen Eifer für den Nutzen dieser Hefte, daß Referent, der den Gebrauch derselben bis zur höchsten Stufe nicht aus Erfahrung kennt, gern seine eigene Meinung zurückhält und nur an die Frage erinnert, ob nicht der Preis in Verbindung mit den Kosten eines Tafelrechenbuchs für viele Eltern etwas hoch erscheinen wird.

Nach Angabe des Verfassers ist der methodische Gang entstanden und erprobt in einer einfachen Dorfschule, einer 8klassigen Bürgerschule, einer Mittelschule, einer 6klassigen Volksschule und einer Fortbildungsschule. Was den Inhalt anbetrifft, so verteilt der Verfasser den Stoff auf 9 Schuljahre. Der Kreis geht von der Zahl 1 durch alle in Schulen vorkommenden Gebiete bis zur Buchstabenrechnung, den Potenzen, Wurzeln und Gleichungen ersten Grades. Das 1. Heft behandelt den Zahlenkreis von 1—12, das 2. den Kreis von 10—100, das 3. geht bis 1000; das 4. enthält Numerieren und einige Maße, Münzen, Gewichte und Zeitgrößen. Das 5. Heft (5. u. 6. Schuljahr) hat qm, cbm, Teile der Bruchrechnung — gemeine und Decimalbrüche in parallelem Gange —, Regeldetri nebst geometrischen Aufgaben; das 6. Heft (7. und 8. Schuljahr) bringt den Schluß der Bruchrechnung und die bürgerlichen Rechnungsarten, das 7. Heft (für die Mittelschule bestimmt) arithmetische, algebraische und stereometrische Aufgaben bis zu der angegebenen Grenze. Die Behandlung der Zahlen im 1. Heft geschieht in der Weise von Grube; jede Zahl wird allseitig besonders durchgenommen. Im 2. Heft wird dieser Weg insofern verlassen, als nicht alle Zahlen, sondern nur einzelne eine solche Durcharbeitung erfahren; es sind dies im 2. Heft 15, 16, 18, 20, 24, 25, 30, 32, 36, 40, 45, 48, 50, 54, 60, 64, 72, 75, 80, 81, 84, 90, 96, 100. Diese Zahlen erfahren eine genaue Behandlung, und es wird mit Recht besonders auf die Aufsuchung der Faktorenpaare Wert gelegt. Nach der Übung der verschiedenen Species an solchen Normalzahlen werden auch diejenigen Zahlen durchgenommen, welche zwischen den einzelnen Normalzahlen lie-

gen. Es soll auf diese Weise zunächst verhindert werden, daß die Kopfrechenübungen längere Zeit sich vorwiegend auf eine Species beschränken; als Folge wird sich dann vielseitige Gewandtheit und eine fortlaufende Übung im Einmaleins und Einsineins einstellen. Nehmen wir als Beispiel die Zahl 24: Darstellung am Rechenapparat. 2 Zehner und 4 Einer. 1 Tag hat 24 Stunden. Bilde Reihen aus 2, 3, 4 vor- und rückwärts im Zahlenraum bis 24! 20 + 4, 21 + 3 nebst den betreffenden Subtraktionsaufgaben; 19 + 5, 18 + 6 — ebenso Subtraktion; 14 + 10, 13 + 11; 7 + 17, 5 + 19 u. s. w. Faktorenpaare von 24 = 2 × 12; 3 × 8 u. s. w. Wiederholen des Einmaleins mit 2, 3, 4, 6, 8 und Einsineins. Division von 24 durch 5, 7, 9, 10. Verbindung der Species in diesem Zahlenraum: 4 × 6 : 3 × 2 + 10 + 4 u. s. w. Zerlegen von 24 Pf. in Summanden. Angewandte Aufgaben. In derselben Weise werden auch die übrigen Normalzahlen behandelt. Im 3. Schuljahr ist die Anzahl der ausgewählten Zahlen zwischen 100 und 1000 kleiner, aber noch vom 5. bis 8. Schuljahr tritt diese Arbeit auf. Das Teilen durch einen Bruch anzudeuten, kann man für die untern Stufen schwerlich billigen. Was soll ein Kind im 1. Schuljahr mit dem Ausdruck machen „½ von 4?“ Es kann ja noch nicht einmal lesen. Im 2. Schuljahr heißt es „1½ Dutz. = ? Stück“; im dritten 0,1 von 10 oder ¾ von 100. Solche Bruchform ist für Lehrerhefte ihrer Kürze wegen zu empfehlen; der Schüler der Unterklassen, der Brüche nach dem Plane des Buches erst im 5. Schuljahr kennen lernen soll, kann mit dieser für ihn inhaltslosen Form nur mechanisch arbeiten. — Im 4. Heft treten Resolvieren und Reduzieren nicht als gesonderte Abschnitte auf, sondern es werden diese Operationen nebst den 4 Species an die einzelnen Maße geschlossen, die nacheinander für sich behandelt werden und dadurch mit ihren Einteilungen zu großer Klarheit kommen müssen. Auffallend ist S. 28 im 5. Heft ein mehrmals vorkommender ungehöriger Ausdruck. Die Aufgabe soll heißen: „Vervielfältige (multipliziere) durch Division des Nenners folgende Brüche mit 2!“ Es heißt dort aber: „Vergrößere durch Division des Nenners folgende Brüche 2 mal!“ Das besagt doch in der That etwas ganz anderes. Ebenso wird dort der Ausdruck „Verkleinern“ in unrichtiger Art benutzt. Den Inhalt aller Hefte darf man als einen sehr reichen bezeichnen. Die Ausgabe für den Lehrer enthält außer vielen kurzen Bemerkungen über Lösung der Aufgaben sämtliche Antworten. — Wie sich der Verfasser das Verhältnis zum Tafelrechnen denkt, ist nicht klar ausgedrückt. Er sagt nur, vom dritten Schuljahr an, „gelten die ausführlich behandelten Zahlen zugleich als Wiederholung der im schriftlichen Rechnen dagewesenen Rechnungsarten“. „Mag immerhin das schriftliche Rechnen die Schüler Wochen, ja Monate hindurch bei einer der 4 Species zu verweilen zwingen, das Kopfrechnen kennt derartiges nicht.“ —

Indem wir von der fleißigen und brauchbaren Arbeit Abschied nehmen, drängen sich die Fragen auf, ob wohl der Erfolg der sog. Rechenübungen, welche so wenig Raum in Anspruch nehmen, hinreichend bekannt ist und ob es nicht für das Kopfrechnen Übungen giebt, die für diesen Unterricht Wichtigkeit und Wirkung haben, als die Fingerübungen für die Musik. Vielleicht ist die Zahl der Lehrer, welche für eine Vereinfachung des Kopfrechenunterrichts sind, größer, als es den Anschein haben mag.

R. A. H.

Methodik des Rechenunterrichts. Von W. Steuer, Königlichem Se-

minarlehrer in Münsterberg. Strehlen. Verlag von August Gemeinhardt. 1883.

Von demselben Verfasser und in gleichem Verlage ist erschienen:

Rechenbuch für Stadtschulen, zugleich für höhere Töchterschulen, Vorschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten. In 7 Schülerheften. Groß 8°. 56—64 Seiten. I. Heft 15 Pf.; II.—IV. Heft 20 Pf.; V. Heft 25 Pf.; VI. u. VII. Heft 30 Pf. Jedes Auflösungsheft 25 Pf. —

Rechenbuch für Landschulen. In fünf Heften. Groß 8°. 56—60 Seiten. I. Heft 50 Pf., jedes der übrigen 20 Pf. Jedes Auflösungsheft 25 Pf.

Der Vf. hat seine Methodik des Rechenunterrichts für Seminaristen und angehende Lehrer und Lehrerinnen bestimmt und hofft, daß denselben, nachdem sie durch eigene Unterrichtsversuche einen Blick für die Eigentümlichkeiten der Kinderunterweisung gewonnen haben, ein gedrucktes Handbuch, durch welches sie Gelerntes auffrischen und aus welchem sie in methodischen Fragen sich Rats erholen können, willkommen sein werde. Die Herausgabe seines neuen Handbuches für den Rechenunterricht rechtfertigt der Vf. damit, daß die von ihm empfohlene Methodik in Anlage und Ausführung von dem in andern Schriften dieser Art befolgten Unterrichtsverfahren vielfach abweiche und daß er überhaupt bei der Behandlung dieser Disciplin nach manchen Richtungen hin neue Wege eingeschlagen habe. In letzterer Beziehung hebt er folgende zwei Punkte hervor:

1. „Man rechnet mit Dezimalbrüchen nicht wie mit ganzen Zahlen, sondern man rechnet eben mit Brüchen." Darum sollen auf allen Stufen die einzelnen Übungen mit gemeinen Brüchen denjenigen mit Dezimalbrüchen vorangehen, welche letztere dann später neben den gemeinen Brüchen und den ganzen Zahlen weiter geführt werden. „Die Redeweise," so schreibt der Vf. Seite 22, „man rechne mit Dezimalbrüchen wie mit ganzen Zahlen, bezieht sich nur auf das Äußerlichste des schriftlichen Verfahrens und kann eher dazu führen, das Verständnis zu verdecken als zu erschließen, insbesondere wenn nicht vorher der wahre Sachverhalt hinreichend erläutert worden ist."

2. „Das Leben, die Verhältnisse und Bedürfnisse desselben entscheiden bei der Wahl der Aufgaben, d. i. über den Rechenstoff, der jedesmalige geistige Standpunkt des Kindes über die Verteilung und die Art der Bearbeitung desselben."

Was den ersten Punkt — die Einfügung der Dezimalbrüche in den Lehrgang des Rechenunterrichts — betrifft, so tritt also der Vf., wie ersichtlich, in Gegensatz zu Kuckuck (Vgl. Centralblatt 1873, S. 552 ff.), Büttner u. a. welche sehr entschieden betonen, daß der Erfolg des Rechenunterrichts davon abhänge, daß man die Dezimalbrüche nicht als Brüche, wie bisher, sondern als ganze Zahlen, nämlich als niedere dezimale Einheiten, tiefer als die Einer stehend, auffasse. Demnach ist der vom Vf. vorgeschlagene Weg nicht eigentlich ein neuer, sondern eine Rückkehr zu dem früher meist — nicht durchweg — beschrittenen Pfade. Es will uns scheinen, als ob die Frage in Bezug auf die Auffassung der Dezimalbrüche und ihre Einfügung in den Unterrichtsgang von so entscheidender, principieller Bedeutung für den Rechenunterricht nicht sei, als man vielfach annimmt. Es wird bei dem von Büttner u. a. acceptierten Kuckuck'schen Verfahren und ebenso bei der im vorliegenden Buche vertretenen Methode möglich sein, gute Erfolge zu erzielen, wenn anders die in der Persönlichkeit des Lehrers und in der Gesamteinrichtung der Schule ruhenden Vorbedingungen dafür vorhanden sind. Ohne solche Vorbedingungen muß auch

Digitized by Google

die sorgfältigst bis ins einzelne durchgeführte methodische Anweisung wirkungslos bleiben.

Was den zweiten Punkt, Anschluß ans Leben, betrifft, so verfolgt der Vf. den richtigen, in den fünfziger Jahren namentlich von Goltzsch in seiner zweibändigen Anweisung zum Rechenunterricht mit großer Entschiedenheit betretenen Weg, der leider seitdem so vielfach verlassen worden ist, namentlich in Schülerrechenheften, in denen vom „Schulwitz" ersonnene Aufgaben, die den faktischen Lebensverhältnissen widersprechen, gemeiniglich in großer Anzahl zu finden sind. Es ist uns eine Freude, dem Vf. der vorliegenden Rechenhefte, die sich — beiläufig bemerkt — durch solide Ausstattung auszeichnen, bezeugen zu können, daß er die Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens nie aus den Augen verloren hat, wenn es uns auch scheinen will, als sei hier und da, beim Ab- und Wegräumen, des „Guten" etwas zu viel geschehen. Jedenfalls muß die angestrebte Einfalt und Einfachheit in seinen Ausführungen wohlthuend berühren. Überhaupt bieten das Handbuch und die 7 Hefte, welche im Anschluß an das erstere entstanden sind, viel Gutes.

Im einzelnen freilich wird sich über manches disputieren lassen, und der Vf. wird voraussichtlich hie und da berechtigtem Widerspruche begegnen. So ist z. B. seine Ansicht über die Inanspruchnahme des häuslichen Fleißes der Kinder für die Schule sehr anfechtbar. Er sagt Seite 157: „Die Volksschule müßte sich auf sich selbst stellen, d. h. nichts von dem häuslichen Fleiß fordern, sondern sich auf das verlassen, was sie selbst leistet. Die ländlichen Kinder haben keine Zeit, sie müssen in der Häuslichkeit, in der Wirtschaft helfen. Im Winter haben sie nicht einmal das nötige Licht. Mit den städtischen Kindern steht es im Durchschnitt nicht viel besser. Ich will gar nicht davon reden, daß das Kind der Erholung, des Spieles, der körperlichen Kräftigung bedarf, aber darauf möchte ich aufmerksam machen, wie ungern sich das Kind mit einer aufgenötigten Arbeit beschäftigt und wie gern es freiwillig an sie herantritt, wenn es Wohlgefallen an ihr findet. Man sorge für Gefallen an der Sache, und das Kind wird sich aus freien Stücken mit diesem oder jenem Gegenstande zu Hause befassen. Jedenfalls steht diejenige Schule am höchsten, welche am wenigsten der häuslichen Hülfe bedarf und doch ihre Pflicht erfüllt. Ganz besonders im Rechnen gelte als Gesetz: Häusliche Aufgaben werden nicht gestellt." —

Die Gründe, welche der Vf. für diese Ansicht anführt, haben uns nicht überzeugen können; sie erscheinen uns durchweg unzutreffend, auch der Grund, welcher aus dem Umstande hergenommen ist, daß die häuslichen Arbeiten notwendig kontrolliert werden müssen, wodurch ein großer Zeitverlust entstehe. Freilich, man wird bei der Kenntnisnahme von den Arbeiten der Schüler andere Methoden anzuwenden haben, als sie der Vf. im Sinn zu haben scheint. Es würde uns zu weit führen, diesen Gegenstand des weitern in erschöpfender Weise zu erörtern; vielleicht genügt zur Verständigung ein Hinweis auf die betreffenden Ausführungen in den Schriften von Völter, O. Schulz, Goltzsch (z. B. „Lehrplan, 5. Aufl. Seite 47 ff.) u. a. Pädagogen. Es dürfte doch festzuhalten sein, daß selbst dann, wenn der nächstliegende Unterrichtszweck auch ohne Mitbenutzung des häuslichen Fleißes der Kinder sich erreichen ließe, doch die fortlaufende Arbeit derselben für die einzelnen Unterrichtsdisciplinen daheim um höherer, sittlicher Zwecke willen, die eben in der Arbeit selbst und in der Natur und dem Wesen jeder sittlichen Gemeinschaft liegen, notwendig gefordert werden muß. Die eigenen geistigen und

leiblichen Kräfte selbständig brauchen zu lernen; in dem beruflichen Pflichtgefühl Gott und dem Nächsten gegenüber zu erstarken und in die vielverschlungenen Lebensverhältnisse eingeführt zu werden in dem lebendigen Wechselverkehr von Kirche, Schule und Haus: das ist ja einer der hauptsächlichsten Zwecke, um dessentwillen die Kinder die Schule besuchen „Einer der allerwesentlichsten Punkte. für eine Schule," so sagt einer der oben genannten erfahrenen Pädagogen, „ist die tägliche Benutzung eines Teiles der schulfreien Zeit für Schulzwecke. Es ist dieselbe eine Hauptbedingung zur sicheren, vollständigen Erreichung dieser letzteren, und das Hauptmittel, um Schule und Familie in der durch das Wesen und die Aufgabe beider Bildungsanstalten durchaus geforderten äußern und innern Verbindung zu erhalten, eine Mitwirkung der Eltern zur Erreichung der Schulzwecke herbeizuführen und der Schule einen wesentlichen Einfluß auf die Familie zu sichern. Ich habe sogar von ausgezeichneten Schulmännern das Urteil vernommen, es ständen in der Dorfschule einer solchen Einrichtung fast unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen, kann aber dagegen versichern, daß diese Einrichtung unter den ungünstigsten Verhältnissen fast ohne Schwierigkeiten und mit sehr geringer Mühe auf's vollkommenste sich überall hat durchführen lassen und von einem alle Erwartung übertreffenden Erfolg begleitet gewesen ist."

Ergänzungen ähnlicher Art fordern durchaus, auf den „Helferdienst" in der Volksschule nicht zu verzichten, selbst wenn — was wir nach unsern Erfahrungen bestreiten möchten — das Unterrichtsziel im Rechnen sich ohne denselben erreichen ließe. Es giebt eben noch höhere Gesichtspunkte, als diejenigen, welche bei der Erforschung des methodischen und didaktischen Gebietes sich ergeben, Gesichtspunkte, welche bei dem Betreten des sittlichen und ethischen Bodens gewonnen werden. Das alte preußische Schulregulativ, in welchem eine Fülle von pädagogischer Weisheit steckt, die auch heute noch volle Geltung hat, sagt in diesem Sinne: „Das für die ungeteilte Schule unentbehrliche Helfersystem ist von dem unzulässigen, sogenannten wechselseitigen Unterricht zu unterscheiden, von dem Charakter eines Notbehelfs zu befreien und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen, die auch darin das Bild der Familie abspiegelt, daß unter der leitenden Autorität des Lehrers alle Glieder in der Verfolgung eines Zieles wechselseitig geben und empfangen." —

Dürfen wir noch auf ein paar Einzelheiten in Bezug auf das vorliegende Handbuch hinweisen, so möchten wir 1. dafür halten, daß ein besonderer Zahlenraum von 1—50, nachdem die Zahlräume von 1—5, 1—10 und 1—20 absolviert sind, entbehrt werden können; ein Einschnitt bei der Fünfzig erscheint uns als eine Art Hemmung sichern Fortschreitens, insofern allseitige Durchdringung und förderliche Ergänzung des einzelnen innerhalb eines natürlich gegebenen Grenzgebieles dadurch gehindert wird. Allerdings, durch Teilen gelangt man zum Herrschen; aber zu weit getriebenes Secieren gefährdet das Leben, auch das eigentümliche, im Unterrichtsstoffe pulsierende Leben.

2. Was den Unterschied von einfachen und zusammengesetzten Aufgaben betrifft, so dürfte es sich nicht empfehlen und erscheint in der That nicht wohl thunlich, dabei in einseitiger Weise bloß von den Zahlverhältnissen auszugehen und die sachlichen Lebensverhältnisse, auf die es doch — wie die mannigfache Anwendung der Ausdrücke: einfach und zusammengesetzt auf dem Gebiete des angewandten Schulrechnens es bezeugt — hauptsächlich ankommt, außer Betracht zu lassen. Eine Aufgabe wird nicht sowohl dadurch zu einer zusammengesetzten,

daß statt nur einer Art des Zahlbildens zwei oder drei oder vier derselben in Anwendung gebracht werden müssen, als vielmehr dadurch, daß zwei oder mehr sachliche Verhältnisse dabei in Betracht kommen. Ausdrucksweisen wie z. B.: „einfache, zusammengesetzte Regeldetri" u. dgl. sind bisher immer in dem bezeichneten Sinne gebraucht worden. Bei einfachen Aufgaben, wie z. B. Wie viel sind 13 × 14 Centner? sind sowohl beim Zahl-, wie beim Zifferrechnen zwei Arten des Zahlbildens anzuwenden. Wird dadurch diese Aufgabe zu einer zusammengesetzten?

3. Es scheint uns nicht ratsam, den Begriff der Ziffer dahin festzustellen: „Die Ziffern sind Wortzeichen (Ziffern für ganze Wörter); die Zusammensetzung der Buchstaben dient zur schriftlichen Darstellung der Wörter, die Zusammenstellung der Ziffern als Zeichen für die zusammengesetzten Zahlwörter," und damit zusammenhängend neben der Zahlvorstellung auch das Zahlwort, den Zahlnamen, als Zahl zu definieren. (Seite 46). Dergleichen führt sehr leicht zu Unklarheiten in den Köpfen der Schüler, was jedenfalls vermieden wird, wenn man, wie dies in einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Werke geschieht, die Zahl ausschließlich als Zahlvorstellung, Zahlbegriff faßt. Bei der im vorliegenden Buche vertretenen Auffassung darf ja gesagt werden (S. 48): „6375 ist eine Zahl (d. h. das Zeichen für ein zusammengesetztes Zahlwort); 6, 3, 7 u. 5 sind Ziffern, deren die Zahl zu ihrer Darstellung bedarf;" aber anfechtbar bleiben diese Sätze gleichwohl; an Undurchsichtigkeit für den Schüler leiden sie jedenfalls, schon aus dem Grunde, weil Dargestelltes und Mittel der Darstellung zu scheiden sind. Eine Zahl ist etwas in der Seele Ruhendes, aus der Anschauung und durch das Denken Gewonnenes; die durch einzelne Ziffern (hier durch 4 derselben) hergestellte sichtbare Zahlenbezeichnung sollte man ebensowenig als das hörbare Zahlwort mit dem Begriffe „Zahl" zusammenwerfen. Wenn D. Sander in seinem Lehrbuch der deutschen Sprache sagt: „Zahlwörter zur Angabe der bestimmten Stelle ꝛc. nennt man Ordnungszahlen," so dürfte eine derartige Ausdrucksweise, der man freilich in Büchern mehrfach begegnet, noch kein vollwichtiger Grund sein, zu erklären (S. 46): „Die Zahlvorstellung, der Zahlbegriff, wird schlechthin Zahl genannt, desgleichen aber auch das Zahlwort, der Zahlname." — Also Zahl = Zahlvorstellung = Zahlwort = Zeichen für ein zusammengesetztes Zahlwort. (S. 46—48). Wie gestaltet sich dergleichen im Kopfe eines Schülers? —

Der Verf. wolle aus diesen Einzelheiten —, die wir aus Rücksicht auf den Raum nicht noch weiter vermehren wollen mit naheliegenden Bemerkungen über gewisse neue im vorliegenden Buche zur Anwendung kommende eigenartige Ausdrücke, wie z. B. „instrumentales Rechnen", „Zeilenrechnen", „Malnehmen" (statt „multiplizieren") u. dgl. — nicht etwa ein Bekritteln seiner dankenswerten, fleißigen Arbeit herauslesen, sondern dieselben vielmehr als ein Zeichen regen Interesses und als einen Dank für mannigfache Anregung bei der sorgfältigen Lektüre des Buches auffassen.

Schmiedeberg. Z.

Evangelisches Schulblatt.

Mai 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Der Schreibunterricht.

(Von E. Menard in Neuwied.)

„Eine schlechte Handschrift sollte man niemals verzeihen, sie verrät mindestens eine schimpfliche Trägheit. Das Absenden eines schlecht geschriebenen Briefes ist eine so unverschämte Handlung, wie ich nur irgend eine weiß.“ Niebuhr.

Vergegenwärtigen wir uns, daß alle Kenntnisse, die wir mitteilen, daß alle Fertigkeiten, die wir üben können, in dem Unterrichtsplan der Volksschule nur insofern Berechtigung haben, als sie im gemeinen Leben wirksam bleiben, als sie im künftigen Geschäftsleben Wert behalten, so bedarf es keines besonderen Nachweises für die Notwendigkeit eines gediegenen und zweckmäßigen Schreibunterrichts in der Volksschule. „Schreiben braucht heutzutage jedermann, der Kaiser wie der Tagelöhner, die reiche Saloudame wie die arme Dienstmagd. Wers nicht kann ist übel dran.“

„Für das Fortkommen und für eine menschenwürdige Stellung in der Welt bei dem Aufschwung des gewerblichen und socialen Lebens, bei den Anforderungen in gemeindebürgerlichen und staatsbürgerlichen Verhältnissen, bei der wunderbaren Vermehrung und Verbesserung der Verkehrsmittel und damit Erleichterung und Vermehrung des Verkehrs kann auch der Geringste im Volke nicht ohne Nachteil und Verdruß des Schreibens entbehren.“ Das Anfertigen eines Briefes in Familien- oder Berufsangelegenheiten, einer Rechnung, Quittung, eines Schuldscheins, Kontraktes, die Führung eines Wirtschafts- oder Haushaltungsbuches, oder wenigstens die Fertigkeit, Geschriebenes geläufig lesen und den eigenen Namen schreiben zu können, muß man von jedem Erwachsenen ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes fordern dürfen. Diese Forderung erscheint allgemein so sehr selbstverständlich, daß man nach dem Procentsatz der Analphabeten den Bildungsgrad eines Volkes bestimmt. Das Schreiben ist unentbehrlich für die Entstehung, Mitteilung und Weiterentwicklung der menschlichen Bildung überhaupt. Was wir von der Vergangenheit unseres Volkes und der Menschheit wissen, ist uns durch die Schrift vermittelt. Hauptzweck alles Geschriebenen aber ist, daß es gelesen und verstanden werde, und so bedingt der Gebrauch der Schrift auch die Fertigkeit des Lesens. Ohne Schrift hätten wir auch keinen Leseunterricht, ohne Schreiben und Lesen aber

wäre es um die menschliche Bildung traurig bestellt. Alles aber, was Wertvolles und Bleibendes durch die Schrift auf unsere Tage gekommen ist, soll Gemeingut aller Menschen werden. In der Schule ist diejenige Veranstaltung getroffen, durch welche den Kindern des Volkes die Quintessenz der gesamten Kulturentwicklung, die wahre und echte Lebensweisheit in volkstümlicher Form vermittelt werden soll, um so den ganzen Menschen fähig zu machen, in die Kulturentwicklung seines Volkes selbstthätig und selbständig einzugehen. Auch der „gemeine Mann aus dem Volke" muß imstande sein, an der Hand guter Bücher seine gewonnene Bildung aufzufrischen, zu ergänzen, zu erweitern, zu vertiefen, aus dem Gelesenen den wesentlichen Inhalt klar und bestimmt herauszuschälen, ein gesundes Urteil darüber zu gewinnen, so daß er z. B. die schwebenden Tagesfragen mit Interesse verfolgen und eine seinen wahren Standes- und Lebensinteressen entsprechende Stellung zu denselben einnehmen kann. Die Entwicklung dieser Fähigkeit ist aber ohne Schreiben nicht möglich. Zur geistigen Verarbeitung und Aneignung des durch Schrift (Druck) Gebotenen, des mündlich Vorgetragenen und Gelehrten ist die schriftliche Darstellung unbedingt notwendig. „Ohne schriftliche Arbeit bleibt das Gelernte in der Seele des Schülers unklar, unfest, unfertig, erst durchs Schreiben wird der Nebel im Innern allmählich verdrängt und den Gedanken Licht und Nachhaltigkeit verschafft." Für die Schulzeit und für die Gesamtheit des Unterrichts ist das Schreiben in unserer Zeit nicht mehr zu entbehren. Wie viel schärfer und genauer muß der Schüler beim Lesen hinsehen, beim mündlichen Unterricht aufmerken, die gelesenen und gehörten Gedanken ordnen und ihrem Inhalte nach gruppieren, wenn er weiß, er soll schriftlich wiedergeben, was er soeben gelesen und gehört hat. Ein gesprochenes Wort ist ein Hauch, ein Schall, der schnell vorübergeht und durch nachfolgende Worte verdrängt und verwischt werden kann. Ein geschriebenes Wort steht da, fest und unerbittlich, daran läßt sich weder drehen noch deuteln, es zeugt für oder wider den Schreiber; zweckmäßige schriftliche Darstellung zwingt zum scharfen, klaren Denken, deutlichen und langsamen Sprechen und ist den Schwätzern ein Greuel.

Nimmt das schriftliche Darstellen der Gedanken den gesamten innern Menschen in strenge Zucht und Schulung, so nicht minder den ganzen äußern Menschen. Denn durch einen rationellen Schreibunterricht wird nicht allein die Kunst des Schönschreibens erlernt, sondern auch der Sinn für Reinlichkeit und Sauberkeit, Gesetzmäßigkeit und Ordnung, Regelmäßigkeit und Schönheit geweckt und geübt, und dieser erzieherische Wert kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Dennoch ist zu bemerken, daß in letzterer Beziehung der Schreibunterricht nur thut, was in allem Unterricht bezweckt wird, ja daß er in Bezug auf Ausbildung des Schönheitssinnes dem Zeichenunterricht weit nachstehen muß, da die Anzahl der im Schreibunterricht zur Anschauung und Einübung gebotenen Formen nur eine beschränkte ist, und den Formen selbst eine gewisse Einseitigkeit anhaftet. Mehr

würde in dieser Beziehung geschehen können, wenn es der Volksschule möglich wäre, die „Zierschriften“ in den Bereich ihres Unterrichts zu ziehen und sie auch in farbigem Schmuck auszuführen. Diese Forderung muß aber entschieden von der Hand gewiesen werden, weil einmal die Volksschule, wie sie gegenwärtig ist, alle Zeit und Kraft auf die Erlernung einer guten Gebrauchsschrift zu verwenden hat und ihr in der Regel keine Zeit übrig bleibt, um auch noch die „Zierschriften“ in ihr Unterrichtspensum aufzunehmen;*) und weil zweitens die Volksschule damit „die Schranken der allgemeinen Bildung“ verlassen und eine Fachbildung erstreben würde, die außerhalb des Rahmens ihrer Aufgabe liegt. Denn nicht Schrift- und Schildermaler, nicht Kalligraphen von Fach hat die Volksschule zu bilden, sondern „die Schule hat es mit dem allgemein Menschlichen zu thun, mit dem, was der Mensch unabhängig von seinem Geschäft überhaupt und im Gesamtleben sein soll.“ Zu dieser allgemein menschlichen Bildung gehört absolut und notwendig die Entwicklung der Fähigkeit, fremde Gedanken (geschriebene und gesprochene) klar und scharf aufzufassen und diese, sowie auch die eigenen Gedanken ihrem wahren Wesen und Inhalte nach mündlich und schriftlich auszudrücken, so daß andere dieselben gerade so verstehen können, wie sie gemeint sind. Und die Entwicklung dieser Fähigkeit ist, wie wir vorhin gesehen haben, ohne Schreiben nicht möglich. Hier liegt die Domäne des Schreibenkönnens, hier ist das Schreiben unersetzliches Mittel der formalen Bildung, und **nur** von diesem Gesichtspunkte aus ist es zu rechtfertigen, daß der Unterricht im Schreiben und Lesen schon mit dem Eintritt des Kindes in die Schule seinen Anfang nimmt. Es ist begreiflich, daß Schule und Haus (Leben) ein Interesse daran haben, diese beiden hervorragenden Bildungsmittel des menschlichen Geistes so früh als möglich dem Kinde anzueignen, so daß sogar allgemein die Tüchtigkeit des Lehrers, der Erfolg seines Unterrichts wesentlich danach beurteilt wird, ob es ihm gelungen ist, die neu eingetretenen Kinder binnen Jahresfrist zum einigermaßen selbständigen Lesen und Schreiben zu bringen. Andrerseits darf aber auch nicht verschwiegen werden, daß das Lesen- und Schreibenlernen an sich der Entwickelungsstufe des Kindes weniger angemessen ist als z. B. der Anschauungsunterricht und die sogenannten Fröbelschen Beschäftigungen; daher denn auch namhafte Pädagogen weniger Wert auf die *schnelle* Erlernung des Lesens und Schreibens legen und mehr einem besonderen „Vorunterricht“ (Anfangsunterricht) das Wort reden, welcher sich besser für das 6jährige Kind eignet. Jedoch hat diese Anschauung sich nicht Bahn brechen können, und so bleibt Lesen und Schreiben an den Anfang alles Unterrichts gestellt.

*) Nur unter *sehr günstigen* Umständen könnten die Rundschrift und die lateinische Planschrift allenfalls Berücksichtigung finden, da beide Schriftarten in der neuern Zeit eine solche methodische Durchbildung erfahren haben, so daß sie mit der breiten Rundschriftfeder bis zu einem wünschenswerten Grade schnell geschrieben werden können, und weil sie im gegenwärtigen Geschäftsleben vielfach Anwendung finden.

Zur Ausgleichung der nicht wegzuleugnenden Übelstände hat man das Schreiben- und Lesenlernen mit dem Anschauungsunterricht verbunden und einen „vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesang- und Zeichenunterricht" geschaffen, der auf bestimmte Normalwörter basiert ist.*) Somit ist für die Volksschule der Gegenwart der Beginn und die Stellung des ersten Schreibunterrichts bestimmt. Lesen und Schreiben sind zwei Thätigkeiten, welche sich gegenseitig bedingen und darum darf weder das Lesen noch das Schreiben abgesondert für sich gelehrt werden, sondern beides miteinander in engster Verbindung, deshalb ist auch der Schreib-Leseunterricht der angemessenste Anfangsunterricht, deshalb hat der erste Schreibunterricht sich streng an die im Gebrauch befindliche Fibel anzuschließen, d. h. die einzelnen Buchstaben sind in der Reihenfolge zu üben, wie sie in den Normalwörtern der Fibel auftreten. Daß bei der Besprechung und Einübung jedes einzelnen Zeichens die weiter unten aufgestellten Gesetze gelten, ist selbstverständlich.

Eine andere Frage wäre die, ob besondere Vorübungen im Schreiben anzustellen sind oder ob sogleich mit dem Darstellen der einzelnen Buchstaben begonnen werden soll. Für die Pflege des Sprachgefühls sind Sprechübungen notwendig, und allgemein beginnt man mit diesen die erste Schulthätigkeit. Wie nun Übungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge dem eigentlichen Leseunterricht voraufgehen, so müssen auch Vorübungen im Schreiben dem eigentlichen Schreibunterricht vorangehen. Man kann dem kleinen Kinde mit der ungeübten Hand nicht zumuten, daß es sofort den fertigen Buchstaben richtig darstelle, oder sogar das ganze Normalwort auf freier Tafelfläche richtig schreibe. Das Auge muß erst genau auffassen, der Verstand sich das Gesehene klar vorstellen, die Hand dasselbe genau darstellen lernen. Damit das Kind diese Forderungen auch wirklich erfüllen könne, darf die gestellte Aufgabe nicht die vorhandene Kraft übersteigen. Es darf vom Eintritt des Kindes in die Schule an keine Anforderung an dasselbe gestellt werden, der es nicht gehörig und vollkommen nachkommen kann. Der Lehrer darf es nie dahin kommen lassen, sich mit fehlerhaften Leistungen begnügen zu müssen. Darum können wir nicht mit dem Schreiben eines Wortes, auch nicht mit dem Schreiben eines Buchstabens unseren Schreibunterricht beginnen; wir müssen noch weiter zurückgreifen auf die Elemente der Buchstaben, diese sind die Striche und zwar gerade und gebogene Striche. Der Strich ist dasjenige Element, mit welchem wir unsere Vorübungen beginnen.

Zur bewußten Ausführung dieser Vorübungen sind aber notwendig:

1. Bestimmte Bezeichnungen der Richtung, Lage, Form — wie auf, ab, oben, unten, rechts, links, rechts oben ꝛc., gerade, krumm, stark, fein, kurz, lang, Ecke, Winkel, Seite, Kante, Dreieck, Quadrat u. a. — Alle diese Begriffe können bei der Besprechung des Unterrichtsmaterials der Kinder (Tafel, Griffel, Lineal

*) Vergl. Kehr und Schlimbach: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr."

oder Kantel) entwickelt und eingeübt werden. Da diese Gegenstände auch in den Lektionen des ersten Anschauungsunterrichts behandelt werden, können wir sie an dieser Stelle übergehen.

2. Eine richtige Haltung des Körpers, des Griffels und Lage der Tafel — (siehe weiter unten). Auf diese Punkte ist vom ersten Tage ab die größte und peinlichste Sorgfalt zu verwenden, da schon hier der Grund gelegt wird zu der leider allgemein verbreiteten schlechten Haltung des Körpers und der Feder, die sich auf der Oberstufe schwer wieder beseitigen läßt und eine der Hauptursachen der nicht durchgebildeten Handschrift ist.

3. Übungen, welche die korrekte Führung des Griffels und die korrekte Bewegung der Schreibglieder bezwecken. Auf das Kommando „Fertig zum Schreiben" nehmen alle Schüler die unter 2. geübte Haltung des Körpers und des Griffels an, setzen die Spitze des Griffels in die Nähe der Ecke links oben an und fahren mit ruhiger Armbewegung an der Tischkante entlang bis zum rechten Rande der Tafel, wenden dann knapp um und fahren in entgegengesetzter Richtung zurück u. s. w., es entstehen a. wagerechte Linien aus freier Hand als Übung der freien Bewegung des Unterarms an der Tischkante zur Hervorbringung wagerechter Schriftreihen. — Der Unterarm macht beim Schreiben noch eine andere Bewegung, nämlich eine abwärts gehende zur Hervorbringung der Grund- und Abstriche; es entstehen b. 1, 2 und mehr Bündel von schrägen Abstrichen, wodurch die kurze Bewegung des Unterarms im Muskelfleisch an der Berührungsstelle mit der Tischkante und die damit verbundene Fingerbewegung geübt wird. — Beide Armbewegungen werden kombiniert mit einer Bewegung der Hand im Handgelenk von links nach rechts zur Hervorbringung c. der Ovalbewegung. Diese kann in doppelter Weise ausgeführt werden: 1. von rechts nach links herum abwärts, 2. von links nach rechts herum abwärts, dadurch entstehen in unserer Schrift die beiden Ovale: 1. links schattiert, 2. rechts schattiert (siehe weiter unten). Diese Ovalbewegung erfolgt zu wiederholten Malen, so daß eine Figur entsteht, die einem „Nest" ähnlich sieht. Will man den Namen „Oval" bei den kleinen Schülern nicht anwenden, so kann man diese Form geradezu das Nest nennen. — Diese drei Übungen sind das tägliche Brot einer guten Schreibbewegung; es sollte ihnen in den ersten Schuljahren viel mehr Sorgfalt und Aufmerksamkeit gewidmet werden, als es gegenwärtig geschieht (siehe weiter unten).

4. Übungen im Quadratnetz, welche das Bilden der Grundschriftbuchstaben vorbereiten. Es ist vorzuziehen, daß sich die Kinder dieses Quadratnetz selber herstellen. Unter Benutzung des Kantels bedecken die Kinder zuerst die Tafelseite mit liegenden Linien in gleichen Abständen (Unkanten) und dann mit stehenden Linien in denselben Abständen. Dadurch, daß sich diese beiden Liniensysteme unter rechten Winkeln regelmäßig schneiden, entsteht ein Quadratnetz, welches Gelegenheit giebt zur Wiederholung und Einübung der unter 1. erwähnten Benennungen.

In diesem Quadratnetz sind nun folgende sieben Übungen auszuführen: 1. ein schräger Strich von rechts oben nach links unten — „von Eck zu Eck" — 2. ein schräger Strich von links oben nach rechts unten — 3. Verbindung beider Striche zu einem liegenden Kreuz — 4. ein stehender Strich durch die Mitte des Quadrates — 5. ein liegender Strich durch die Mitte des Quadrates — 6. Verbindung beider Striche zum stehenden Kreuz — 7. Verbindung des stehenden und liegenden Kreuzes zum Stern. — Die Striche unter 1, 2, 4 werden in Reihen von links nach rechts, die unter 5 in Reihen von oben nach unten, die Kreuz- und Sternformen dagegen so in Reihen gebracht, daß zwischen je zwei Formen ein Quadrat Zwischenraum bleibt. Alle diese Übungen werden *ohne* Druck, aber bei korrekter Haltung und Führung des Griffels ausgeführt. — Die nun folgenden drei Übungen enthalten Auf- und Abstriche (Haar- und Grundstriche). Wir lassen 1. einen rechtsschrägen Aufstrich machen, Bewegung des Griffels von links unten nach rechts oben, von Eck zu Eck, eine Reihe. 2. lassen wir einen Aufstrich von der Ecke links unten zur *zweiten* Ecke rechts oben machen, von Eck zur *zweiten* Eck, Bewegung durch zwei neben einander liegende Quadrate. 3. lassen wir einen rechtsschrägen Strich (Bewegung von rechts oben nach links unten) *mit Druck* anfertigen — Grundstrich. Hiermit haben wir die eigentlichen Elemente der Grundstrichbuchstaben geübt und können nun zur Übung dieser Buchstaben selbst fortschreiten. In das Quadratnetz lassen sich *alle* Buchstaben schreiben; es wird aber genügen, i, n, m, ü, u und e im Netz und die andern Buchstaben im Liniensystem (Grenz- und Mittellinien) schreiben zu lassen.*) Das Schreiben der Buchstaben im Netz ist in den ersten Schuljahren öfter auszuführen, damit Richtung und Entfernung der Buchstaben zur sichern Einübung kommen. Diese Übungen, sowie die vorhin angeführten drei Übungen zur korrekten Bewegung der Schreibglieder werden nur mit dem Griffel auf der Schiefertafel ausgeführt, nie mit der Feder im Heft (aus praktischen Rücksichten). Die Ausführung dieser Vorübungen erfolgt im Takt.

Der Schreibunterricht im engern Sinne, der abgesonderte, selbständige Schreibunterricht, den wir gewöhnlich mit dem Namen „Schönschreibunterricht" bezeichnen, beginnt in der Regel im zweiten Schuljahr und wird ohne Rücksicht auf den deutschen Unterricht in zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden erteilt. Er hat es lediglich mit der korrekten und sicheren Einübung der Gebrauchsschrift als eines der wichtigsten Unterrichtsmittel zu thun und durchaus keinen Selbstzweck zu verfolgen. Es ist darum die Forderung berechtigt, daß er auf der Unterstufe (6.—8. Lebensjahr) grundlegend, auf der Mittelstufe (8.—11. Lebensjahr) im gewissen Sinne abschließend erteilt werde, damit die Oberstufe (11.—14. Lebens-

*) Vergleiche über Vorübungen zum Schreiben noch: „Kehr und Schlimbach: Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr" und Goltzsch: „Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht-, und Schönschreibunterricht." 2. Aufl. S. 77—83.

jahr) sich voll und ganz dieses Mittels zur Erlangung eines geläufigen Gedankenausdruckes bedienen könne. Dieser Forderung geben die allgemeinen Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule § 24 Ausdruck: „Für die Übung im Schreiben werden besondere Schreibstunden auf der Mittel- und auf der Oberstufe der Schule mit einem oder zwei Lehrern, sowie in den Mittelklassen der mehrklassigen Schule eingerichtet. In den Oberklassen der letzteren kann die Übung außerdem zum Gegenstand häuslicher Aufgaben gemacht werden. Ziel des Unterrichts ist die Aneignung einer saubern, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen. Die Resultate eines guten Unterrichts müssen demnach in allen Heften der Schüler zum Vorschein kommen." Was hier nur für die Oberklasse mehrklassiger Volksschulen gefordert wird, können wir auch auf die 1- und 2 klassigen Schulen ausdehnen; denn es liegt bei normalen Verhältnissen weder im Schreibunterricht, noch in den Kindern dieser Schulen ein Grund, besondere Schreibstunden für die Oberstufe zu fordern. Thatsächlich aber wird diese Forderung in vielen Schulen noch nicht erfüllt; es existieren noch besondere Schreibstunden auf den Stundenplänen der Oberstufe. Wenn ich nun auch aus eigener praktischer Erfahrung weiß, wie schwer es hält, unter ungünstigen Verhältnissen (bei überfüllter Klasse, ungenügender Beleuchtung, schmalen und schlecht konstruierten Subsellien) eine richtige Lage des Heftes, eine korrekte Haltung des Körpers, Führung der Feder und damit eine durchgebildete und geläufige Schrift zu erzielen, so will ich dennoch nicht dem vielfach hergebrachten Schlendrian das Wort reden und besondere Schreibstunden für die Oberstufe fordern bloß aus dem Grunde, damit die Schulschrift den nötigen Grad der Deutlichkeit und Geläufigkeit erreicht, um mit Erfolg in den Dienst des schriftlichen Gedankenausdruckes treten zu können. Dieser Grad muß unbedingt auf der Mittelstufe erreicht werden, weil sonst die Oberstufe eines der wirksamsten Bildungsmittel entbehren müßte. — Allein ein anderer Punkt verdient hier noch besondere Beachtung. Es liegt in der Entwicklung des Kindes begründet, daß das *volle* Verständnis für eine charakteristisch durchgebildete Schrift, das Verständnis der Buchstabenformen, der jetzt bei uns gebräuchlichen Alphabete, d. h. der Gegensatz zwischen großer und kleiner, deutscher und lateinischer, geschriebener und gedruckter Schrift — und die Abstammung aller dieser Buchstabenformen von gemeinschaftlichen Grundformen, ferner das Verständnis der Gesetze, nach welchen sich diese Umbildung vollzogen hat und noch vollzieht und endlich die Erkenntnis, daß die Form der Buchstaben und die Art und Weise ihrer Darstellung nicht der Willkür des einzelnen Schreibers anheimgegeben, sondern der Ausdruck einer gesetzmäßigen Thätigkeit ist — nur von Kindern im reiferen Alter erwartet werden kann. Darüber werden auch alle einsichtigen Lehrer einer Meinung sein, daß durch bloße mechanische Übung allein eine charakteristisch durchgebildete Handschrift *nicht* erzielt wird, es muß die Erkenntnis der Bildungsgesetze die *bewußte* Darstellung

ermöglichen, und diese wieder muß zu einer derartigen Beherrschung der Formen gelangen, daß eine ästhetisch schöne Darstellung auf freier Papierfläche (ohne jegliche Linien) erfolgen kann. Aus diesen Gründen würde es sich sehr empfehlen, auch der Oberstufe eine besondere Schreibstunde in der Woche zu gönnen, in welcher das „Freihandschreiben" betrieben werden könnte. Wir kommen daher zu dem Schluß, daß das Schreiben auf der Unterstufe zwischen Grenz-, Mittel- und Richtungslinien nur Vorstufe, das Schreiben der Mittelstufe auf einer Linie nur Durchgangsstufe und endlich das freie Schreiben der Oberstufe eigentliches Ziel (Abschluß) des Schreibunterrichtes sein muß.

Wenden wir uns jetzt zu den Lehr- und Lernmitteln, die nötig sind zur Erreichung des gesteckten Zieles. Von größter Wichtigkeit sind die äußeren Schuleinrichtungen:*) Ein geräumiges Zimmer, welches für die vorhandenen Schüler hinreichend Platz gewährt, reichliches, von der richtigen Seite und unter einem angemessenen Winkel einfallendes Licht, Subsellien mit genügend breiter Tischplatte und einer der Größe des Schülers entsprechenden Höhe und Entfernung des Sitzes vom Tisch, hinlänglicher Raum zwischen den Subsellien, so daß der Lehrer ungehindert zum Platze jedes Schülers gelangen und dessen Schrift genau überwachen kann, ferner eine gute, schwarze Wandtafel und fein geschlemmte Kreide.

Mit diesen Mitteln ausgestattet, vermag der tüchtige Schreiblehrer seine Schüler sicher zum Ziele zu führen. Er schreibt in mustergültiger Form mit der Kreide an der Wandtafel vor (und wo es nötig ist, auch mit der Feder im Hefte des Schülers), was die Schüler schreiben sollen, erläutert und erklärt, was zum Verständnis der Buchstabenformen nötig ist, läßt dann in methodischer Folge bis zum sicheren und geläufigen Können üben (s. weiter unten), übersieht und leitet die ganze Klasse mit Geschick und Energie und erweist sich in der Erteilung eines zweckmäßigen Schreibunterrichts als ein rechter Meister seiner Schule.

Wandtabellen, auf denen die Buchstaben in so großem Maßstabe ausgeführt sind, daß alle Schüler sie von ihren Plätzen aus deutlich sehen können, sind zu empfehlen, nur müssen die Buchstaben dieselben Formen zeigen, die der Lehrer vorschreibt, es ist darum am besten, wenn der Lehrer sich diese Wandtabellen selber anfertigt und so der Schulkasse eine große Ausgabe erspart; werden aber lithographierte Wandtabellen angeschaft, so muß der Lehrer sich streng nach den Formen derselben richten, weil sonst das Lehrmittel zwecklos wäre. — Für Schulen, an denen mehrere Lehrer arbeiten, ist es unbedingt notwendig, daß eine Einigung bezüglich der Buchstabenformen erzielt wird. —

Sind Hefte mit lithographierten Vorschriften beim Unterrichte zu gebrauchen

*) Hübscher spricht sich in seinem „Zweiten theoretisch-praktischen Lehrgang zu einem naturgemäßen Schreibunterricht für Schule und Haus" auf S. 7—40 über alle hier einschlagenden Fragen aus. Zürich bei Schultheß. 1880. Preis des Textes 1,50 M., der Vorlagen 4,40 M.

oder nicht? — Eine Benutzung dieſer Hefte in der Weiſe, daß die Kinder die Vorſchriften einfach nachmalen, langſam oder ſchnell, aufmerkſam oder unaufmerkſam — — — iſt unter allen Umſtänden und in ſchärfſter Form verboten. Nur dann, wenn jede Buchſtabenform an der Wandtafel vorgeſchrieben, gemeinſam beſprochen, im Hefte angeſchaut und nun von allen Schülern zugleich im Takte mit Aufmerkſamkeit geſchrieben wird, können Hefte mit Vorſchriften fruchtbringend benutzt werden. Auch als Übungshefte für event. häusliche Aufgaben können lith. Schreibhefte mit Nutzen gebraucht werden. Ein Übelſtand aber bleibt beſtehen: der Lehrer iſt in Bezug auf die Ausdehnung der Übungen gebunden, er kann nicht event. die eine Form mehr, die andere weniger üben laſſen; darum halte ich für den eigentlichen Schreibunterricht in der Schule Hefte *ohne* jegliche Vorſchrift am geeignetſten und zwar für die Unterſtufe und die untere Abteilung der Mittelſtufe ſolche mit Grenz- und Mittellinien, für die obere Abteilung der Mittelſtufe ſolche mit einfachen Linien und für die letzten Jahrjänge Hefte mit freier Fläche.

Alle Hefte müſſen ein gut geleimtes, ſtarkes, weißes, nicht zu glattes Papier enthalten, mit einem Löſchblatt und mit blauen Decken verſehen ſein und möglichſt *gleiches* Format haben; den Namen des betreffenden Schülers ſchreibt der Lehrer fein und ſauber auf das weiße Schildchen. Dieſe Hefte, ſowie Stahlfedern und Stahlfederhalter müſſen die Eltern der Kinder beſchaffen. Es dürfte der Sache am beſten gedient ſein, wenn der Schreiblehrer die Schreibmaterialien in beſter Beſchaffenheit im großen einkauft und ſie im einzelnen **ohne allen Vorteil** an die Kinder abgiebt oder ſich mit Kaufleuten des Ortes in Verbindung ſetzt, dieſen die Art der Schreibmaterialien genau bezeichnet und einen möglichſt billigen Preis vereinbart. — Die Stahlfedern, welche in der Schule gebraucht werden, dürfen weder zu hart noch zu ſpitz ſein, am beſten iſt die ſogenannte Alfredsfeder (Mittelſorte). Unter den Federhaltern ſind diejenigen aus Holz (oder Guttapercha) am geeignetſten, welche lang und leicht und an der Stelle, an welcher ſie gehalten werden, etwas verdickt ſind; letzteres ermöglicht das leichtere Halten und Führen, das bekanntlich zum Schaden der Schrift überall da wegfällt, wo ſich die Finger krampfhaft aufeinander preſſen müſſen, um den dünnen Stiel zu halten und zu führen. —

Auch an den Schreibſchüler werden beſtimmte Anforderungen geſtellt, denen er genügen muß, wenn er ſich eine gute Handſchrift aneignen will; er muß eine geſunde Hand und ein geſundes Auge beſitzen, Sinn für Ordnung und Reinlichkeit, Regelmäßigkeit und Schönheit, ſowie einen feſten Willen, der eine gründliche, geregelte und beharrliche Übung nicht ſcheut, ſondern ſich ihr mit Freude und Ausdauer hingiebt.

Das Objekt unſeres Schreibunterrichts in der Volksſchule ſind (wie vorhin bemerkt) die bei uns gebräuchlichen vier Alphabete, das große und kleine, deutſche und lateiniſche Alphabet; die Ziffern, die arabiſchen und römiſchen und die Inter-

punktionszeichen. Die Buchstaben dieser Alphabete sind aber nicht in alphabetischer, sondern in genetischer Reihenfolge durch den Unterricht vorzuführen. Eine aufmerksame Vergleichung der einzelnen Elemente der Buchstaben wird zeigen, daß gewisse Züge einem jeden Buchstaben seine bestimmte Gestalt geben, daß man diese Gestalt selbst vernichtet, wenn man jene Züge fallen läßt, daß höchstens zusammenhangslose Striche übrig bleiben. Man wird ferner finden, daß oft ein und dasselbe Element einer ganzen Reihe von Buchstaben den bestimmten Charakter giebt. Ein solches Element nennen wir eine Grundform und vereinigen alle Buchstaben, welche dieser Grundform folgen, zu einer Buchstabengruppe; innerhalb einer Gruppe sind die Buchstaben in genetischer Ordnung aufzuführen, wie ein Buchstabe aus dem andern sich entwickeln läßt. Die historische Entwicklung der Buchstabenschrift zeigt uns nun, daß alle Buchstaben, welcher Zeit und Schriftart sie auch angehören mögen, aus zweierlei Strichen gebildet sind, aus geraden und gebogenen Strichen. Die ältesten Schriftzeichen (phönicische, altgriechische, etruskische, runische) bestanden fast nur aus geraden Strichen, die entweder senkrecht oder etwas schräg zur Schreiblinie standen; mit fortschreitender Kunstentwicklung treten Rundungen in den einzelnen Zeichen auf, so der Halbkreis in der römischen (und griechischen), Kapital- und der Ovalbogen in der Uncial- und Kursivschrift. Die größte Zahl der gebogenen Striche finden wir in der wiederhergestellten römischen Schrift, der fränkischen oder karolingischen Minuskel, wie wir es noch jetzt in unsrer kleinen lateinischen Druck- und Schreibschrift sehen können, die ja im wesentlichen die wieder aufgenommene karol. oder runde Minuskel ist. Durch den Einfluß des gotischen Baustils wurden alle Rundungen aus der Schrift entfernt und nur gerade, vielfach gebrochene und gespaltene Striche verwendet, wie wir das jetzt noch an der kleinen deutschen Druckschrift sehen, die im wesentlichen die gotische oder eckige Minuskel ist. Unter dem Einfluß der Renaissance wurden namentlich die Majuskeln unsrer deutschen Druckschrift aus Rundungen gebildet, ebenso die geschriebenen lateinischen Majuskeln. — Wir sehen also, daß sich im Laufe der Zeit nur das Aussehen und die Richtung der beiden Elemente änderte, daß aber nach wie vor alle Buchstaben aus geraden und gebogenen Strichen geformt wurden; wir nennen deshalb diese beiden Striche die Formelemente der Buchstaben. Der gerade Strich wird durch eine abwärtsgehende Bewegung der Feder hervorgebracht (durch einen kurzen „Schlag" — „Ruck" im Muskelfleich des rechten Unterarms) er heißt deshalb Abstrich. Eine Feder mit einer breiten Spitze und einem kurzen Spalt wird breite Abstriche von gleicher Stärke hervorbringen, so die jetzige Rundschriftfeder, die frühere Rohr- und breitgeschnittene Gänsefeder. Eine spitze, elastische Feder mit langem Spalt (wie unsre jetzt gebräuchlichen Stahlfedern beschaffen sind) wird Abstriche hervorbringen, die oben fein sind und nach unten allmählich stärker werden, Keilstriche. In gleicher Weise wird sich das Aussehen des Ovals ändern; die breite Feder liefert Ovale, welche auf beiden

Seiten Druck haben (vergl. die Rundschrift), die spitze Feder liefert Ovale, die nur auf einer Seite Druck haben, entweder auf der linken oder auf der rechten Seite, es entstehen die Ovale links oder rechts schattiert. — In den ältesten Schriften hatten die Abstriche alle gleiche Länge. Die ersten Andeutungen der verschiedenen Längen finden wir in der Uncialschrift; in allen Minuskelschriften aber bis auf unsre Tage sind Abstriche von verschiedener Länge konsequent festgehalten. Wir finden kurze Abstriche, die nur in der Mitte der Schriftreihe stehen (Grundstriche) und lange Abstriche, die a. nach unten verlängert sind (Unterlänge), b. nach oben verlängert sind (Oberlänge) und c. nach oben und unten verlängert sind (ganze Länge). — Hiernach sind aus den beiden Formelementen vier Grundformen entstanden: 1. der kurze Abstrich oder **Grundstrich**, (er steht immer zwischen den Mittellinien), 2. der lange Abstrich oder **Keilstrich**, (er tritt in drei Formen auf: a. als Keilstrich der Unterlänge, von der oberen Mittel- bis zur unteren Grenzlinie; b. als Keilstrich der Oberlänge, von der unteren Mittel- bis zur oberen Grenzlinie; c. als Keilstrich der ganzen Länge, von der oberen bis zur unteren Grenzlinie), 3. das **Oval links** schattiert, 4. das **Oval rechts** schattiert. Aus diesen vier Grundformen lassen sich sämtliche Buchstaben des kleinen deutschen und lateinischen Alphabetes sowie auch die Ziffern aufbauen und nach denselben in vier Gruppen bringen. Diese vier Grundformen stellen zu gleicher Zeit auch die Hauptbestandteile der Buchstaben dar, die wesentlichen Züge, während die Aufstriche (Haarstriche) nur zur Verbindung der Hauptbestandteile untereinander und der Buchstaben mit dem vorhergehenden und nachfolgenden Zeichen dienen und Nebenbestandteile oder unwesentliche Züge sind. Die Aufstriche sind entweder gerade oder gebogen, die geraden dienen zur Verbindung von Grund- und Keilstrichen, gebogene kommen im Oval und in den Verbindungsschleifen vor; von letzteren unterscheiden wir zwei Arten, die Keilstrich- und Ovalschleife. Liegt der Verbindungsschleife ein Keilstrich zu Grunde (j, g, h, l, b), so ist die geometrische Grundfigur derselben ein gleichschenkliches Dreieck, dessen Schenkel durch den Keilstrich und den geraden Verbindungsaufstrich gebildet werden, um dessen kleine Grundlinie ein Halbkreis geschlagen wird. Es versteht sich von selbst, daß in der geläufigen Schrift die Ecken soweit abgerundet werden, daß eine gefällige Form der Schleife entsteht; eine willkürliche Gestaltung derselben läßt sich nur durch Zurückgehen auf die geometrische Grundform vermeiden. — Liegt der Verbindungsschleife ein Oval zu Grunde, so wird der Druck des Ovals in freiem Zuge in den Aufstrich übergeführt (z). —

Die Großbuchstaben beider Alphabete bauen sich zwar aus denselben Formelementen auf, doch tritt, wie schon gesagt, der gebogene Strich in den Vordergrund und der gerade Strich kommt nur in sechs deutschen und vier lateinischen geschriebenen Majuskeln vor (G, J, P, Q, T, Y — G, U, Y, Z) und zwar in G, Q, Y — G, U, Y als übermäßig ausgebildeter wesentlicher Bestandteil,

der Hauptcharakter dieser Zeichen wird durch das Oval (gebogene Striche) bestimmt, in P haben wir neben dem Abstrich noch das Oval rechts schattiert als bestimmendes Element, in Z tritt neben dem geraden Striche, der hier drucklos ist, noch der gebogene Strich oben und unten als wesentlicher Bestandteil auf; es verbleiben nur J und T, in denen der gerade Strich Hauptbestandteil ist, und wir müßten deshalb streng genommen aus diesen beiden Zeichen eine eigene Gruppe machen, wenn wir es nicht vorziehen, diese beiden Zeichen wegen des U-Zuges, den sie als unwesentlichen Bestandteil noch haben, an den Schluß der letzten Gruppe zu bringen. Das bestimmende Formelement der Majuskeln ist das Oval; es tritt auf 1. als Oval links schattiert, 2. als Oval rechts schattiert. Aus diesen beiden einfachen Grundformen leiten wir noch zwei zusammengesetzte Grundformen ab, 3. den F-Zug und 4. den U-Zug. Den F-Zug erhalten wir, wenn wir die beiden Ovale mit ihren schattierten Seiten aneinander legen und die obere Hälfte des Ovals rechts und die untere Hälfte des Ovals links schattiert fortnehmen. Den U-Zug erhalten wir, wenn wir die obere Hälfte des links und die untere Hälfte des rechts schattierten Ovals fortnehmen. In den deutschen Großbuchstaben sind die beiden einfachen Grundformen vorherrschend, während die abgeleiteten Grundformen zurücktreten, in den lateinischen Großbuchstaben herrschen die abgeleiteten Grundformen vor und die einfachen treten zurück. So lassen sich auch sämtliche Großbuchstaben nach den vier Grundfomen in vier Gruppen bringen. — Ovale ohne Druck können zu Anfang oder zum Schluß der Großbuchstaben vorkommen; sie heißen danach Anstrich- resp. Anfangs- und Schlußovale und dienen zur Verzierung der Buchstaben. Dadurch ist auch ihre Gestalt und ihr Aussehen bedingt. Die Verzierungszüge dürfen die Hauptform nicht verdecken, sie müssen deshalb fein sein, sie dürfen in ihren Formen der Hauptform nicht widersprechen, können deshalb nur die Form der Ovale annehmen. Je weniger ein Buchstabe das Anbringen solcher Verzierungszüge gestattet, desto zweckmäßiger ist er konstruiert. Das sehen wir an der römischen Kapitalschrift und an der karoling. runden Minuskel; diese Buchstabenformen lassen gar keine Verzierungszüge zu, sie stehen deshalb in ihrer Einfachheit unübertroffen da, und immer wieder sind die schreibenden Völker des Abendlandes seit ca. 2000 Jahren zu dieser einfachen Schrift zurückgekehrt. Zahlreicher lassen sich diese Verzierungszüge an den Großbuchstaben der deutschen Schrift anbringen. Aus dem Schreibunterricht der Unter- und Mittelstufe sind diese Verzierungszüge ganz zu verbannen, auf der Oberstufe nur dann zu gestatten, wenn die Schüler die einfachen Formen vollkommen beherrschen. Überhaupt macht eine durchgebildete Schnellschrift von den „freien Zügen" keinen Gebrauch, während dieselben bei einer mehr prunkenden Schrift, wie sie zu besonderen Zwecken wohl angefertigt wird, reichliche Verwendung finden.

Buchstabengruppen des kleinen deutschen Alphabets:

I. Grundform: Der Grundstrich: **c, n, m, e | i, u, ü | ei, eu, ie.** —

Diese Gruppe zerfällt in drei Untergruppen, deren erste Buchstaben, die nur aus Auf- und Abstrichen bestehen, deren zweite Buchstaben mit Nebenzeichen (Punkt, U-Bogen, Strichelchen), deren dritte zusammengesetzte Zeichen enthält. Bei dem kleinen e darf am Ende des ersten Abstrichs nicht abgesetzt werden.

II. Grundform: Der Keilstrich: j | l, b, t | ſ, f, h | ch, ſch, ſt. — Diese Gruppe zerfällt in vier Untergruppen: a. Keilstrichbuchstaben der Unterlänge, b. Keilstrichbuchstaben der Oberlänge; hier ist dem t eine kleine Oberlänge gegeben, weil dieselbe der historischen Entwicklung entspricht. Das kleine deutsche und lateinische gedruckte t hat auch nur eine kurze Oberlänge, in der lateinischen Schreibschrift hat es dieselbe auch stets behalten, nur in der deutschen Schreibschrift hat man ohne Not eine ganze Oberlänge genommen, c. Keilstrichbuchstaben der ganzen Länge, d. zusammengesetzte Buchstaben.

III. Grundform: das Oval links schattiert: o, ö, a, ä, ai, au, äu, q, g, r, d. — Diese Gruppe zerfällt in zwei Untergruppen, die erste enthält Buchstaben von Mittellänge, die zweite Buchstaben von Unterlänge; das kleine d ist hier beigefügt, weil sein Verbindungszug (der Kopf des d) die Form eines Ovals links schattiert angenommen hat; der Buchstabe hat ebenfalls nur eine kleine Oberlänge, weil gerade der in die Oberlänge reichende Zug ein übermäßig ausgebildeter Nebenbestandteil ist. Das Oval links schattiert benutzten wir bei den deutschen Buchstaben nicht in der vollen geschlossenen Form, wir verwenden nur $^2/_3$ des Ovals, so daß die Zeichen oben offen bleiben. Ein geschlossenes Oval läßt sich ohne Unterbrechung des Schreibflusses nicht korrekt herstellen; jeder Versuch, es ohne Unterbrechung geschlossen darzustellen, muß zu unschönen Formen führen, weshalb man jetzt allgemein diese Ovalbuchstaben oben offen läßt. Eine besondere Beachtung verdienen die kleinen Elemente, die zur Verbindung des Ovals mit dem Abstrich (a) oder mit dem folgenden Buchstaben dienen. Man hat dieses kleine Element mit den verschiedensten Namen belegt: Ringel, Schlinge, Schleife, Punktschleife ꝛc., die seiner historischen Entstehung durchaus nicht entsprechen. Dieses kleine Element ist entstanden aus dem oberen Teil des gebrochenen zweiten Abstriches bei o, a, q, g, wie wir es an den Entwicklungsformen der sächsischen Kanzleischrift ganz genau verfolgen können; es muß also aus einem kleinen Abstrich mit einem darauf folgenden Verbindungsstrich bestehen; in unserer Schnellschrift nimmt es die Form eines Bogens an; ich bezeichne es deshalb mit dem Namen „U-Bogen", weil wir es auch als Nebenzeichen über dem u finden. So besteht also das o aus einem Verbindungsaufstrich, einem Oval links schattiert, einem U-Bogen, der zur Verbindung mit dem folgenden Buchstaben dient. Das a besteht aus einem o und einem Abstrich mit Verbindungsaufstrich. Das q besteht aus einem o und einem Keilstrich der Unterlänge nebst einem Verbindungsaufstrich; das g besteht aus einem q und einer Keilstrichschleife der Unterlänge. In q und g ist das Oval das charakteristische Element, wie wir es an G und Q

deutlich sehen, im G tritt ein kleiner Abstrich neben das Oval, im Q tritt ein kleiner gebogener Strich unter das Oval; in beiden Fällen ist also aus einem kleinen wesentlichen Bestandteil ein übermäßig ausgebildeter Bestandteil entstanden; es leuchtet ohne weiteres ein, daß q und g nicht unter die Keilstrichbuchstaben zu rechnen sind. Das r besteht aus zwei Ovalen links schattiert; es ist entstanden aus einem liegenden Kreuz (X) und muß deshalb zwei Striche enthalten, die sich unter deutlichen Winkeln schneiden, jede andere Konstruktion widerspricht der historischen Entstehung. Das untere große Oval ist ein übermäßig ausgebildeter unwesentlicher Bestandteil, es ist entstanden aus einem Schnörkel, den die Schreiber des Mittelalters machten, wenn das r Schlußbuchstabe war.

IV. Grundform: Das Oval rechts schattiert: v, w, r, y, p, z, s, t, ß. — Y, V, U, W sind 4 Zeichen, die zusammengehören, weil sie auseinander entstanden sind. Das älteste Zeichen ist das Y (griechisch), daraus entstand das römische V, welches lange Zeit für u und v gebraucht wurde; erst in der Kaiserzeit setzte man das spitze Zeichen V für v und das runde U für u, ohne sich aber streng an diesen Gebrauch zu binden; im Mittelalter entstand durch Verdoppelung des V das W, wir finden deshalb auch gegenwärtig diese 4 Zeichen von verwandter Gestalt namentlich im Lateinischen, im Deutschen hat das u eine etwas abweichende Entwicklung genommen und steht in einer anderen Gruppe. Eigentlich finden wir in diesen Formen kein Oval. Erst die Urkundenschrift des Mittelalters, noch mehr die sächsische Kanzleischrift hat diesen Buchstaben die Rundung gegeben. Das y zeigt in seinem ersten Teil Ähnlichkeit mit v, es steht darum in dieser Gruppe, das R zeigt uns in seiner Kapitalform ein Oval rechts schattiert, dasselbe ist der besseren Verbindung wegen zu einem großen U-Bogen umgestaltet, der also hier ein wesentlicher Bestandteil ist. Die kleinen Elemente („Punktschlinge unten"), die am unteren Teile von v, w, y, r die Verbindung vermitteln, die ich „umgekehrte U-Bogen" nenne, sind unwesentliche Bestandteile; sie sind sämtlich aus dem unteren kleinen Stück des ersten Abstrichs entstanden, wie sich wiederum an den Formen der Kanzleischrift nachweisen läßt. — Das P hat als wesentliche Bestandteile einen Abstrich und ein Oval rechts schattiert; diese beiden Elemente müssen in jedem richtigen p vorkommen. Wir schreiben deshalb zuerst einen Aufstrich, dann ein Oval rechts schattiert zwischen die Mittellinien, führen den Strich bis über die obere Mittellinie hinaus und setzen den Keilstrich von Unterlänge an. Hiermit ist das richtige p fertig; die Verbindung wird dem Herkommen entsprechend durch eine Keilstrichschleife vermittelt; könnte aber auch ebenso richtig wie bei q hergestellt werden. Das S hat eine kurze Oberlänge, es ist sowohl in der deutschen als auch in der lateinischen Druckschrift ein Buchstabe von Mittellänge. Das K zeigt uns zwei Elemente, einen Abstrich und einen Winkel rechts, ein Schnittpunkt aber wie bei t kommt hier nicht vor; aus dem Abstrich ist ein Keilstrich geworden, aus dem oberen Schenkel des Winkels ein

Oval rechts schattiert von halber Länge, aus dem zweiten Schenkel des Winkels aber ein kleiner gebogener Abstrich; der Winkel muß in der Mitte der Mittellänge den Keilstrich berühren.

Buchstabengruppen des kleinen lateinischen Alphabets:

I. Grundform: Der Grundstrich; dieser tritt in 3 Formen auf a) als Grundstrich unten gebogen (i), b) als Grundstrich oben gebogen (n), c) als Grundstrich oben und unten gebogen (v) — i, u, ü, r, n, m, v, w, z. — Auch in der lateinischen Schreibschrift müssen die Auf- und Abstriche gerade und die Biegungen knapp und fein sein, während wir die Ovale so voll und rund wie möglich machen.

II. Grundform: Der Keilstrich: j, p, y, | l, b, h, t | f, h. — Bei dem lateinischen p hat man das Oval rechts schattiert zur Verbindung mit dem folgenden Buchstaben benutzt, so ist ein Grundstrich dritter Form daraus entstanden, wie bei p ein Grundstrich erster Form.

III. Grundform: Das Oval links schattiert: o, ö, a, ä, ai, au, äu, c, e, q, g, d, ch. Die Ovale links schattiert sind in der lateinischen Schrift geschlossen; wir müssen daher beim Schreiben absetzen, wenn wir den Verbindungsaufstrich vom vorigen Buchstaben gemacht haben; wir gehen so weit nach rechts, als das Oval breit werden soll, setzen dann in der Mitte der Mittellinien an, fahren aufwärts, nach links herum abwärts, dann nach rechts herum aufwärts und schließen das Oval in der Mitte. Das d hat auch hier eine kleine Oberlänge, wir unterscheiden das Verbindungs-d vom Schluß-d. —

IV. Grundform: Das Oval rechts schattiert: s, x, k, ck, z, ſs. — Besondere Sorgfalt ist der Form des s zu widmen.

Buchstabengruppen des großen deutschen Alphabets.

I. Grundform: Das Oval links schattiert: O, Ö, A, Ä, Q, G, C, E. — Auch hier sind O und G verwandte Formen; als C wählen wir diejenige Form, welche sich direkt aus dem röm. C ableiten läßt, dieselbe ist historisch richtig, enthält einen Taktteil weniger und läßt sich in einem Zuge schreiben. Die älteste Form das E ist ein Oval links schattiert mit einem Querstrich in der Mitte, wie sie sich noch in dem kleinen lateinischen e erhalten hat, wir dürfen aber diese Ovalbiegung nur im untern Teile andeuten und müssen im obern Teile eine möglichst gerade Richtung beobachten, da das E ein Buchstabe ganzer Länge geworden ist, früher stand es auf der Schreiblinie.

II. Grundform: Das Oval rechts schattiert: S, St, Sch, N, M | B, W, Y | X, Z, P. — Statt der gebräuchlichen, aus der Kanzleischrift stammenden Zeichen für N und M wendet man in neuer Zeit vielfach die aus den röm. Formen n, m abgeleiteten Zeichen an, wozu man ganz berechtigt ist; denn diese Zeichen enthalten weniger Taktteile, sehen gefällig aus und die Art und Weise ihrer Bildung ist historisch richtig. B, W, Y stehen auch hier als verwandte

Buchstaben beisammen; die in ihnen vorkommenden umgekehrten U-Bogen sind auf dieselbe Weise entstanden (aus den gotischen Majuskeln), wie bei den kleinen Zeichen angegeben worden ist. Das P gehört in diese Gruppe, weil es ein Oval rechts schattiert als ausschlaggebenden Bestandteil hat, der kleine gebogene Abstrich ist der leichteren und gefälligeren Verbindung wegen eingeschoben, also unwesentlicher Bestandteil; einen „U-Bogen", der den Keilstrich schneidet, als Verbindungszug zu verwenden, ist völlig unstatthaft, da uns die röm. Grundform keine Spur eines Schnittpunktes zeigt.

III. Grundform: Der F-Zug: F, C, L, B, H. Diese Gruppe ist die kleinste im großen deutschen Alphabet. Die aus der Kanzleischrift stammende Form des C sollte man nicht mehr anwenden, da sie eine verderbte Bildung ist. An das röm. Kursiv c setzte man früher oben einen Verbindungszug an, dieser ging dann in die große gotische Form und in unsere große gedr. Form über, wo er im Oval steht. In der Fraktur-, noch mehr in der Kanzleischrift wurde das Oval immer kleiner, zuletzt entstand eine liegende Wellenlinie daraus, während der eingeschobene Nebenzug immer größer wurde und die Form des F-Zuges (stehende Wellenlinie) annahm, und zum Überfluß wurde dann an diesen so übermäßig ausgebildeten Nebenzug noch ein Nebenzug in Form eines U-Bogens gesetzt; so ist es denn gekommen, daß der Hauptzug zum Nebenzug und der Nebenzug zum Hauptzuge wurde; eine verkehrtere Umbildung kann es nicht geben.

IV. Grundform: Der U-Zug: U, R, D, T, J, K, ebenfalls nur eine kleine Gruppe. Das R ist die direkte Umbildung des röm. R, es enthält im letzten Element den U-Zug, derselbe fehlt im griechischen Rho (P), ist ein röm. Kursiv r auch abgeworfen, wir müssen ihn deshalb als einen unwesentlichen Zug bezeichnen, können aber deswegen das R auch nicht in die II. Gruppe bringen. Im D ist der U-Zug wesentlich, er vertritt den Abstrich des röm. D, während dessen Oval rechts schattiert durch den Aufstrich vertreten wird, und das Oval links schattiert ist beim großen D wie beim kleinen ein übermäßig ausgebildeter unwesentlicher Bestandteil, weil es der ursprüngliche Verbindungszug ist. Über das T haben wir schon gesprochen, sein erster Zug entspricht in seiner Form dem ersten Zug des D. In J und J (J) ist der kleine U-Zug oben unwesentlicher Bestandteil, er ist aus der kleinen Abschnittlinie des röm. I entstanden, deswegen kann das J nicht in die III. Gruppe gesetzt werden, obgleich sein Hauptbestandteil die Form des F-Zuges hat. —

Buchstabengruppen des großen lateinischen Alphabets:

I. Grundform: Das Oval links schattiert: O, Ö, Q, C, G, E. —
II. Grundform: Das Oval rechts schattiert: X.
III. Grundform: Der F-Zug: S, L, D | T, F | P, B | A, N, M. —
IV. Grundform: Der U-Zug: V, U, W, Y | R, Z, J, H, K, —

Vergleichen wir die Formen der beiden großen Alphabete miteinander, so

ergiebt sich, daß im Deutschen die Formen, die sich an die beiden Ovale anschließen, das Übergewicht haben, dagegen die an den F- und U-Zug sich anlehnenden Formen zurücktreten, während im Lateinischen gerade das umgekehrte Verhältnis eintritt. Ferner läßt sich die Umbildung der lateinischen Majuskeln direkt aus den röm. Formen nachweisen, während man zur Erklärung der deutschen Majuskeln die Kanzlei, Fraktur- und gotische Schrift oft zu Rate ziehen muß. Leider muß ich mich des Raumes wegen auf diese wenigen Andeutungen, die Bildung der Buchstaben betreffend, beschränken.

Das Ziel unseres Schreibunterrichts ist die Erlangung einer *schönen Schnellschrift*. Unsere Gebrauchsschrift soll schnell geschrieben werden, das sagen auch die beiden gebräuchlichen fremden Namen: Kurrentschrift für die deutsche, Kursivschrift für die lateinische Gebrauchsschrift. Beide Namen bezeichnen dasselbe, eine *Laufschrift*. Es müssen daher alle Buchstaben gleichmäßig eine schräge Richtung nach derjenigen Seite hin haben, wohin die Zeilen unserer Schrift laufen. Die Zeilen unsrer Schrift beginnen an der linken Seite und laufen nach der rechten Seite des Blattes, damit ist die *rechtsschräge* Richtung unserer Schrift gegeben. So ist also durch die *Bewegung* der eigenartige Charakter unserer Kursivschrift bestimmt im Gegensatz zur *Ruhe* der monumentalen Schrift, die in der senkrechten Stellung der Buchstaben zum Ausdruck kommt. Die Richtung unserer Gebrauchsschrift läßt sich nur im *Princip* feststellen; die Größe des Neigungswinkels können wir nicht mit mathematischer Ausschließlichkeit bestimmen, sie schwankt zwischen 39—45°, je nach dem Grade der Schnelligkeit, mit der die Feder über das Papier gleitet und je nach der Individualität des Schreibers. In der Schule läßt sich vermittelst der Richtungslinien und einer energischen Disciplin die Schrift unter jedem Neigungswinkel einüben. Wenn von vielen Seiten ein Neigungswinkel von 45° gefordert wird, so kann man dafür nur den praktischen Grund anführen, daß sich dieser Winkel leicht auffassen und leicht bestimmen läßt, aber eine ausschließliche Berechtigung hat weder dieser noch irgend ein anderer Neigungswinkel.

Durch den oben angedeuteten Charakter unserer Schrift als Laufschrift ist auch die Lage des Papiers, die Haltung des Körpers, die Haltung und Führung der Feder bedingt, aber umgekehrt beeinflußt auch die Haltung des Körpers und der Feder den Charakter und die *Richtung* der Schnellschrift. Aus dem Zusammenwirken aller dieser Umstände ergiebt sich in der That eine Richtung unserer Schrift, die zwischen 50 und 60° schwankt.

Erstes Erfordernis für eine Schnellschrift ist die absolute Freiheit der Schreibglieder. Eben so wenig, wie ein Schnelllaufen mit gefesselten und ruhenden Beinen möglich ist, ist auch eine Schnell- oder Laufschrift möglich mit fest anliegenden, gedrückten Schreibgliedern. Diese sind rechter Arm, Hand und Finger. Durch die kombinierte freie Bewegung dieser Glieder wird die Schnellschrift hervorgerufen, darum dürfen sie nur zum Schreiben, nicht aber auch zugleich zur Stütze des

Körpers verwendet werden. Zur sichern Unterstützung eines Körpers sind drei Stützpunkte nötig, die aber nicht in einer Linie liegen dürfen. Diese drei Stützpunkte liegen a) im Gesäß, b) im linken Arm, c) in den Füßen des Schreibers. Der Körper wird getragen von der Wirbelsäule, diese muß, vom Rücken betrachtet, sich in lotrechter Richtung befinden, von der Seite gesehen aber eine leichte Neigung nach vorne zeigen, um etwa 20° von der Vertikalen abweichen. Die Wirbelsäule endigt im Kreuzbein, welches das Becken mit den Sitzbeinen trägt, woran die großen Gesäßmuskeln angeheftet sind. Das Gesäß muß voll und ganz auf dem Sitz sich befinden, nicht zu weit nach hinten oder nach vorn gerückt werden, so daß es der Wirbelsäule zur sicheren Stütze dient. Um das zu weite Vorneigen des Oberkörpers, resp. das Drücken der Brust an der Tischkante zu verhindern, muß der linke Oberarm schräg nach vorn gerichtet sein, so daß der Ellenbogen auf dem Tisch ruht und der Oberarm mit der Vertikalen einen Winkel von 20°, mit dem Oberkörper aber einen Winkel von 40° macht. Den dritten Stützpunkt geben die Füße ab; sie stehen fest auf dem Boden, Unter- und Oberschenkel bilden im Knie fast einen rechten Winkel. Der linke Unterarm liegt parallel mit der Tischkante auf dem Tische, die linke Hand biegt sich leicht nach vorn und hält das Papier fest. — So ist der Körper des Schreibenden in drei Punkten unterstützt, die sich im Grundriß als Eckpunkte eines gleichseitigen Dreiecks erweisen, über dessen Mittelpunkt sich das Haupt des Schreibers befindet. Der Körper ruht also auf der sichersten Grundlage und befindet sich vollkommen im Gleichgewicht, so daß die freie Bewegung der Schreibglieder durch nichts gehemmt wird. — Das Papier muß eine wagerechte Lage haben, parallel mit der Tischkante, an welcher der rechte Unterarm frei entlang gleitet und die wagerechte Schriftreihe hervorbringt. Der rechte Unterarm darf die Tischkante nur leicht berühren in der Mitte zwischen Handwurzel und Ellenbogen. Die Schreibhand muß mit den Nägeln des eingezogenen 4. und 5. Fingers leicht das Papier berühren, so daß der Arm in seiner fortgleitenden Bewegung nicht gehemmt wird. Die 3 ersten Finger der rechten Hand halten die Feder: Daumen und Mittelfinger liegen sich gegenüber, berühren den Halter an der Stelle, wo die Stahlfeder eingesetzt ist, der Zeigefinger legt sich leicht oben darauf um ein Herausspringen der Feder zu verhindern. — Da nun der rechte Unterarm rechtwinklig zur Tischkante liegt und bei jeder abwärts gehenden Bewegung das Bestreben haben muß, zum Körper hin sich zu bewegen, da die Hand und die Finger naturgemäß in der Richtung des Unterarms liegen und die Feder bei ungezwungener Haltung ebenfalls in derselben Richtung sich befindet, so daß beim Beginn der Zeile der Halter mit seiner Spitze zur rechten Schulter zeigt; so muß jeder Abstrich eine schräge Stellung zur wagerechten Reihe haben, so müssen alle Abstriche untereinander parallel sein, so entsteht aus der naturgemäßen und einfachsten Haltung des Körpers und Bewegung der Schreibglieder eine schrägliegende Schrift.

Der englische Schreiblehrer Carstairs hat zuerst den Grundsatz aufgestellt, durch reichhaltige und systematische Übungen der Schreibglieder diese selbst so frei und gelenkig zu machen, daß eine schöne und schwunghafte Schrift dann leicht zu erzielen sei. Er hat viele Anhänger gefunden, die seine Vorübungen vermehrt haben. Wir stimmen im Princip bei; aber eben so wenig, wie wir einem „abgesonderten Vorunterricht" das Wort reden, können wir auch „abgesonderte Schreibübungen" empfehlen. Wir üben am berechtigten Stoff — hier an den Buchstaben — die freie Bewegung der Schreibglieder, nur die vorhin angegebenen Übungen empfehlen wir zur häufigen Ausführung auf der Schiefertafel. Um die korrekte Haltung des Körpers und der Feder zu erreichen, wandte Carstairs Zwangsmittel an (Festbinden des Oberkörpers an den Stuhl, der Finger an den Federhalter), auch gegen diese müssen wir uns entschieden aussprechen. Wenn es uns nicht gelingt, im Schüler die Energie des Willens hervorzurufen, die das Gute thut um des Guten willen, so werden Zwangsmittel wenig helfen. — Das Ziel des Schreibunterrichts wird der Lehrer erreichen, wenn er die allgemein giltigen pädagogischen und didaktischen Grundsätze auch auf seinen Schreibunterricht anwendet. Die Gliederung des Stoffes in Einheiten ist uns durch die Aufstellung der Grundformen, durch die Gruppen und Untergruppen gegeben. Die Schüler finden die betreffende Grundform sehr bald heraus und wenden sie bei der Beschreibung des Zeichens an; die genetische Stufenfolge, in der die Buchstaben auftreten, erleichtert die Anknüpfung des Neuen an das Bekannte sehr. — Die Darbietung erfolgt durch Vorschreiben des betreffenden Buchstabens mit der Kreide an die Wandtafel. Das Vorschreiben kann dem Lehrer unter keinen Umständen erlassen werden. Jede Buchstabenform wird den Schülern zur deutlichen Anschauung vorgeführt; man gewähre ihnen eine bestimmte Zeit zum (stillen) aufmerksamen Anschauen. — Das fertige Zeichen wird hierauf in seine Teile (Elemente) zerlegt, jeder Zug wird nach Anfang, Ende, Richtung und Aussehen beschrieben. — Das Ganze wird aus den Teilen aufgebaut, wobei die Schüler einzeln angeben können, was und wie geschrieben werden soll. — Es erfolgt nun die selbständige und zusammenhängende mündliche Wiedergabe der Beschreibung seitens der Schüler, zuerst angesichts der Vorschrift, dann ohne dieselbe.

Nun erst können wir zur Einübung des Zeichens schreiten, denn die Erkenntnis muß immer der Übung voraufgehen. Die Schüler der Unter- und Mittelstufe schreiben das Zeichen zuerst in der Luft, sie erheben die Hand mit dem Griffel oder der Feder in korrekter Haltung und führen die einzelnen Züge des Buchstabens in der Luft aus, wobei der Lehrer oder ein Schüler mit dem Zeigestäbchen die Teile des Zeichens überzieht. Hierbei können entweder die einzelnen Züge benannt oder ihre Taktteile angegeben werden und zwar von den Schülern einzeln, gruppenweise oder im Chor. Daß hierbei eine feste Disciplin herrschen muß, versteht sich von selbst; alle Schüler müssen das Zeichen genau anschauen, die Bewe-

gung so korrekt wie möglich machen, sonst kann der Lehrer sich und den Schülern die ganze Übung schenken. Nun erfolgt das Üben mit der Feder auf dem Papier (resp. mit dem Griffel auf der Tafel). Auf das Kommando: „fertig zum Schreiben" nehmen alle Schüler die vorschriftsmäßige Haltung ein, fassen die Feder richtig an und führen den Buchstaben Zug für Zug nach Zählen aus. Bei Anfängern in Schreiben empfiehlt es sich, zuerst mit „trockener Feder" schreiben zu lassen. Hauptaufgabe des Lehrers bleibt bei dieser Übung, sich so viel als möglich davon zu überzeugen, wie jeder einzelne Schüler das Zeichen ausführt, ob und welche Fehler gemacht werden. Die Schreibthätigkeit wird unterbrochen und gemeinschaftlich zur Fehlerverbesserung geschritten. Der Lehrer schreibt das fehlerhafte Zeichen an die Wandtafel, die Schüler geben an 1) was für ein Fehler gemacht ist, 2) wie der Fehler verbessert werden muß und vergleichen, 3) ihre Zeichen mit der korrekten Vorschrift. Auf dieses Vergleichen ist ein Hauptgewicht zu legen. Auch sind die Schüler, welche den einen oder anderen Fehler gemacht haben, anzuhalten, sich von ihren Plätzen zu erheben und auf die Anfrage zu erklären, welchen Fehler sie gemacht haben. Sache des Lehrers ist es nun, dafür zu sorgen, daß niemand in der Meinung sitzen bleibt, der Lehrer wisse nicht, daß dieser Fehler gemacht sei. Jeder einsichtsvolle Lehrer wird aus Erfahrung wissen, daß durch abgedroschene Redensarten wie: „Das ist schlecht, das taugt, nichts, das ist geschmiert, das ist gekritzelt" u. s. w. die Handschrift auch nicht um einen Deut besser wird. Erkenntnis des Fehlers, Bekenntnis desselben, Bessermachen — darin liegt auch ein Geheimnis, wie man zu einer schönen Handschrift kommt — Übung und Korrektur, Korrektur und Übung wechseln miteinander ab, bis das Zeichen schön und geläufig geschrieben wird und zwar aus dem Gedächtnis heraus, ohne Vorschrift; jedes Zeichen muß geistiges Eigentum des Schülers werden, über welches er jederzeit frei verfügen kann. —

Jede Schreibübung wird im Takte gemeinschaftlich ausgeführt, so daß der Schreibunterricht in allen Stücken Klassenunterricht ist. Das Lob des Taktschreibens ist so vielfach gesungen, praktische Erfolge sind dadurch in so überraschender Weise erzielt worden, daß es unbegreiflich bleibt, wie sich noch Gegner dieses Verfahrens finden können. — Die Anwendung des Taktes wird gefordert durch die natürliche Anlage des Menschen zum Takt, durch das Unterrichtsobjekt und durch die Unterrichtsweise. Der Mensch vollzieht jede sich oft und regelmäßig wiederholende Bewegung im Takte; derselbe zwingt auch eine größere Gesellschaft, die dieselbe mechanische Thätigkeit ausüben soll, zu regelmäßiger und gemeinsamer Arbeit; beim Schreiben wird eine kleine Zahl scharf ausgeprägter Züge teils für sich geübt, teils in regelmäßiger Wiederkehr zu Buchstaben, Wörtern, Reihen verbunden. Diese Thätigkeit soll von 40—80 Schülern gleichzeitig ausgeführt werden, das kann am zweckmäßigsten nur im Takte geschehen. Der Takt zwingt alle Schüler zu gemeinsamer geregelter Thätigkeit, dadurch wird jede Störung des

Unterrichts schon von vornherein abgewiesen; er nötigt die Schüler zum genauen Anschauen, Auffassen, Einprägen der Buchstaben und zur scharfen Darstellung auch des kleinsten Buchstabenteiles; er übt die Schreibglieder in der gleichmäßigen und geläufigen Bewegung und trägt so wesentlich zur schnelleren und sicheren Erreichung des Zieles bei. — Die Hauptsache bleibt, daß im Takte geschrieben wird; von untergeordneter Bedeutung ist die Art und Weise, wie der Takt markiert wird. Vergegenwärtigen wir uns aber, daß die Drucke das Aussehen der Buchstaben bestimmen, ferner, daß die Drucke auch meistens die Hauptbestandteile der Buchstaben darstellen, daß sie durch eine abwärtsgehende Bewegung hergestellt werden; so werden wir es gerechtfertigt finden, wenn wir jedem Buchstaben so viele Taktteile beilegen, als Abwärtsbewegungen zu seiner Herstellung nötig sind; z. B. **m** = 3, a = 3, W = 4 ꝛc. Die Anfertigung der Aufstriche darf namentlich auf den unteren Stufen nicht dem Belieben des Schülers überlassen bleiben; ich lasse das Wörtchen „und" so oft einschalten —, als Aufstriche oder Teile derselben (wie bei den Keilstrichschleifen) vorkommen, z. B. ging: u. 1 u. 2 u. 3 u. u. | u. 1 | u. 1 u. 2 | u. 1 u. 2 u. 3 u. u. u. Punkt. — Nur dem durchgebildeten Schreiber ist es möglich, die Schleifen in einem Zuge korrekt und schön zu bilden, der Anfänger wird immer konstruieren müssen, wenn er formwidrige und unschöne Schleifen vermeiden will. Auf der Oberstufe kann beim schnellen Schreiben das Wort „und" fortfallen, dort genügt das Hervorheben der Drucke. Zuletzt mag noch bemerkt werden, daß der Lehrer den Takt angiebt, die Schüler aber selbst zählen. — So ist das Taktschreiben in der Hand des verständigen Lehrers ein vortreffliches Mittel, die Schüler allmählich und sicher zur durchgebildeten Schnellschönschrift zu führen.

Welche Anforderungen sind nun an eine durchgebildete Handschrift zu stellen? Dieselbe muß einfach, deutlich, fließend und gefällig sein.

1. Eine schöne Schrift muß einfach sein, weil die Einfachheit die erste Grundbedingung zur Schönheit ist. Welches nun die einfachste Form der Buchstaben ist, das zeigt uns die historische Entwicklung, sie giebt an, welches die charakteristischen Elemente jedes Zeichens sind, dieselben haben wir auszuprägen und alle Schnörkel und Künsteleien fortzulassen. Eine einfache Schrift erfordert verhältnismäßig die wenigste Zeit und führt am schnellsten zum Ziel.

2. Eine schöne Schrift muß deutlich sein und bestimmt. Die Deutlichkeit ist das Hauptmerkmal einer schönen Schrift, denn eine deutliche Schrift kann am schnellsten und leichtesten gelesen werden, entspricht also am besten ihrem Zweck. Jeder Buchstabe muß eine eigentümliche Form haben und auf den ersten Blick als ein Ganzes aufgefaßt werden können und sich von anderen Buchstaben durch ein wesentliches, leicht in die Augen fallendes und auch beim schnellsten Schreiben nicht verloren gehendes Merkmal unterscheiden. Das Schreiben ist ein fortgesetztes Reihen der Elemente zu Buchstaben, der Buchstaben zu Wörtern, der Wörter zu

Schriftreihen und der Schriftreihen zum Schriftganzen. Das Schriftganze muß sich auf den ersten Blick in Reihen auflösen, diese müssen so weit von einander entfernt sein, daß die Oberlängen der einen nicht in die Unterlängen der andern Reihe hineinragen. Die Schriftreihe besteht aus Wortbildern, diese müssen durch so breite Zwischenräume getrennt werden, daß man die Zahl der Wortbilder einer Reihe deutlich erkennen kann; das Wortbild besteht aus Buchstaben, diese müssen durch so große Zwischenräume getrennt sein, daß man auf den ersten Blick die Zahl der Buchstaben und ihre Gestalt erfassen kann, also nicht **m** und **in, im** und **nn, mm** und **nun** verwechselt. Mathematisch genaue Bestimmungen lassen sich hier nicht geben; hier läßt sich nur im Princip eine Entscheidung treffen, etwa: Zwischen den Elementen eines Zeichens muß ein kleiner Zwischenraum, zwischen den Zeichen eines Wortes ein großer Zwischenraum und endlich zwischen den Wörtern einer Reihe der größte Zwischenraum liegen. Wie groß nun diese Zwischenräume zu nehmen sind, das muß der Individualität des einzelnen Schreibers überlassen bleiben. Um aber ein Schriftstück in deutlicher Gliederung so herzustellen, daß es den ästhetischen Anforderungen entspricht, ist schon eine entsprechende geistige Bildung, sowie eine richtige Ausbildung des Geschmacks erforderlich; darum dürfen wir diese Arbeit nur dem Schüler der Oberstufe zumuten, darum ist es notwendig, dem Schüler der Mittel- und Unterstufe Hilfsmittel zu gewähren; außer den bereits angegebenen Schreiblinien bietet das Netz ein Mittel, bestimmte Maße für die Entfernungen zu gewinnen. Es wurde schon oben gesagt, daß sich alle Buchstaben ins Netz schreiben lassen; die Buchstaben **i, e, n, m** geben uns das Maß für die Entfernungen; das **i** hat keine Breite, sein Grundstrich ist die Diagonale eines Quadrats, **e** erfordert zwei, **n** drei und **m** fünf neben einander liegende Quadrate; die Buchstaben **i, e, n, m** können als Maß für die Breite sämtlicher Buchstaben des Alphabets dienen. Die N-Breite ist das Maß für eine kleine Entfernung; hieraus folgt, daß die Entfernung zwischen zwei Buchstaben mindestens eine M-Breite, die Entfernung zweischen zwei Wörtern aber 2 N-Breiten betragen muß. In der lateinischen Schrift ist die N-Breite nur $1^1/_2$ Quadratbreiten groß. Kleinlich und peinlich wird man diese Regeln nicht befolgen können, der freie Schreibfluß würde zu sehr dadurch gehemmt werden. Aus diesem Grunde bin ich auch gegen eine Anwendung des engen Netzes im Schreibeheft, halte es dagegen für sehr angemessen, daß öfter die Vorschriften an der Tafel und Übungen im Schülerheft nach obigen Regeln geprüft werden. Zwischen den Mittellinien lassen sich leicht die nötigen Senkrechten ziehen. Wenn bei allem Schreiben das Auge im richtigen Gruppieren geübt wird, hat es keine Not mit dem Erfolge. Die Deutlichkeit der Schrift wird durch die gleiche Richtung der Drucke gefördert, ferner durch ein gutes Längenverhältnis zwischen den verschiedenen Buchstaben. Gegenwärtig nimmt man allgemein ein Längenverhältnis von 1 : 7 für die deutsche und 1 : 5 für die lateinische Schrift an,

jedoch kann man auch anderen Verhältnissen begegnen, wie 1 : 11 u. 1 : 13 (Lyon), aber auch sehr engen wie 1 : 3 (Dienz). Auch hier gilt, was bereits angegeben ist, daß *ein* bestimmtes Verhältnis sich mit mathematischer Ausschließlichkeit nicht aufstellen läßt, weder aus der Schrift selbst, noch aus der geschichtlichen Entwicklung derselben; denn diese zeigt uns, daß in der ältesten Zeit alle Buchstaben *gleiche* Länge hatten (Kapitalschrift), daß dann in der Uncialschrift die Längen zur Andeutung und in der Kursivschrift zur vollen Ausbildung gelangten und nun konsequent beibehalten wurden. Bemerkt mag hier noch werden, daß stets der am besten durchgebildeten Schrift ein sehr enges Verhältnis (1 : 3, 1 : $2^1/_2$), der verwilderten Schrift dagegen ein sehr weites Verhältnis (1 : 9—13) zu Grunde lag, und daß die durchgebildete Schrift abhängig war von dem durchgebildeten Stil in der Kunst. — Wir können daraus ermessen, daß die Durchbildung der Schrift gleichen Schritt hält mit der Durchbildung des Schönheitsgefühls — des Geschmacks — überhaupt, wir arbeiten also auch für eine schöne Schrift, wenn wir auf allen Gebieten den „guten Geschmack" fördern helfen. Nur dann werden wir der dritten und letzten Forderung genügen daß eine schöne Schrift

3. *fließend* und *gefällig* sein muß. Die freie, fließende und doch gesetzmäßige Verbindung der Elemente, Buchstaben, Wörter und Reihen — die Eurhythmie, die Wohlbewegung der Schrift —, das schöne, anmutige, gefällige und doch gesetzmäßige Aussehen der Schrift im einzelnen und im ganzen — die Eleganz der Schrift — läßt sich mehr *herausfühlen* als beschreiben. Wenn in dem Schüler nicht ein *lebendiges Gefühl* für diese Forderungen entstanden ist, wenn ihn nicht der feste Wille beseelt, diesem Gefühl auch einen angemessenen Ausdruck zu geben, dann werden alle Belehrungen und Ermahnungen (auch Strafen) wenig helfen; hier muß die gesamte Erziehung und Bildung fördernd eingreifen.

Die *Historie der Buchstaben* zeigt uns, wie dieselben geworden sind, belehrt uns über die notwendigen und wesentlichen Bestandteile jedes Zeichens, zeigt uns die *einfachste* Form desselben. Um nun die so gewordenen Zeichen mit *unseren* Darstellungsmitteln und unserem Kunstgeschmack entsprechend wieder von neuem werden zu lassen, um sie mit der Feder (dem Griffel) in der Hand zu zeichnen, zu konstruieren, müssen wir uns von *mathematischen* Gesetzen leiten lassen, dann erhalten wir die deutlichsten Formen. Diese so gewonnenen einfachsten und deutlichsten Formen aber kann jeder Schreiber nur nach seiner Individualität ausprägen, nach seiner sinnlichen Wahrnehmung, nach seiner Empfindung, seinem Gefühl; folglich muß die individuelle Darstellung der Schrift auch den Gesetzen dieser Ästhesis entsprechen, wenn sie *fließend* und *gefällig* erscheinen soll, sie darf darum nicht den *ästhetischen* Gesetzen widersprechen. Es muß also unsern gesamten Schreibunterricht ein *dreifaches Princip* beherrschen: 1. das **historische**, 2. das **mathematische** und 3. das **ästhetische**.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Skizzen aus Graubünden.

Von M. G. W. Br.

1. Reisen.

Wenn es nach Eichendorffs bekanntem schönen Liede eine „rechte Gunst" ist, die Gott uns beweist, wenn er es uns möglich macht, einmal wieder „in die weite Welt" zu gehen, so kann zumal ein Schulmann nicht dankbar genug für solche Gunst sein. Es ist gerade für ihn von großem Wert und besonderer Bedeutung, wieder einmal den Schulstaub abzuschütteln, den Stab in die Hand zu nehmen und hinaus zu wandern, ja dies zu thun, so oft es ihm möglich ist. Es muß ja nicht immer hinaus „in die weite Welt" sein, und der bekannte „Peter" hat sehr unrecht, wenn er meint: „nicht in der Nähe wohnt das Glück;" auch in der Nähe schon läßt sich Anregung und Erfrischung für Leib und Seele genug finden, ja für Leib und Seele; denn wie beide zusammengehören, wie fest sie aneinander gekettet sind und wie tief das Eine auf das Andere einwirkt, das fühlt wohl im besondern Maße persönlich wie in seinem Amte ein Schulmann. Und das ist auch ein Großes und an und für sich eine Erholung, daß er sich draußen, und wäre es nur ein paar Stunden von seinem Heim, sagen darf: „Hier will niemand etwas von mir, hier bin ich der alltäglichen Verpflichtungen ledig." Um so freier kann er darum allem, was ihm entgegentritt, sich hingeben. Er ist draußen zunächst Mensch, nicht Lehrer; und so ist es begreiflich, daß ein paar Schulmänner, welche zusammen über die Alpen wanderten, miteinander übereinkamen: wer ein Wort von der Schule spricht, zahlt jedesmal in die Reisekasse — ich weiß nicht, war es ein Nickelgroschen oder ein halber Frank. Aber da hätte ich doch nicht mitgemacht: es liegt doch nur eine halbe Wahrheit darin. Oder wie könnte wohl ein Lehrer, ein Erzieher sich irgendwo in der weiten Welt bewegen, ohne doch immer wieder an seinen Beruf erinnert zu werden? Wie er etwa die Photographie seiner Frau und seiner Kinder in seinem Taschenbüchlein bei sich trägt, und wenn das nicht ist, das stete Gedenken an sie mitnimmt, so auch seine Schule und seine Schüler. „Auf mein Amt habe ich alles bezogen, was ich sah und erlebte; für mein Amt alles nutzbar gemacht" — so etwa sagt der alte Kieler Pastor Klaus Harms in seiner Lebensbeschreibung. Der Lehrer kann es nicht anders machen, er wird immer wieder, wenn auch in ganz anderer Weise wie daheim, seines Berufes gedenken. Und wie viel anders, wie viel objektiv ruhiger und richtiger beurteilt er doch vieles in seinem Beruf, schon wenn er räumlich einmal von demselben getrennt ist! Kann er nun draußen Blicke thun in den Lehrerberuf und die Schulwelt, so ist ihm das keine Last, sondern eine Lust; mit Interesse wird er andere Schultheorien und Reglements kennen lernen, mit größerem noch eine anders gestaltete Schulpraxis beobachten.

Warum sollte er nicht dann hinterher das Wesentlichste von dem, was er gesehen und gehört, durch Niederschreiben sich sichern, ja andern Kollegen zu Nutz und Frommen oder zur Erholung und Erheiterung einiges davon mitteilen, sei es mündlich oder schriftlich?

Diesem naheliegenden Bedürfnis, von dem zu reden, was man erfahren hat — mancher wird sogar darin eine Pflicht erkennen — verdanken wir auch in dem „Ev. Schulblatt" schon manche wertvolle Mitteilung. Auch ich möchte die mir offen stehenden Thüren unsres Schulblattes benutzen, um einen ähnlichen kleinen Beitrag hier zu liefern. Je abweichender von dem Bekannten, je fremdartiger uns andere Gestaltungen des Lebens entgegentreten, desto mehr reizen sie unser Nachdenken. Tragen dann die empfangenen Eindrücke dazu bei, tüchtiger und frischer im eigenen Thun zu werden, gerechter und achtungsvoller andere Lebensverhältnisse zu beurteilen und dankbarer sich dessen bewußt zu bleiben, was Gott gerade uns zugewiesen, so ist der Gewinn ein großer.

Und da möchte auch ich hier gleich eine Schuld der Dankbarkeit abtragen, und des treuen Gefährten und Kollegen Höfler aus Barmen gedenken, der in den Alpen, wie schon wiederholt am Strande des Meeres meinen Reiseerwerb*) mehren und bereichern half, denn vier Augen sehen mehr als zwei, zumal wenn die Geister zusammenstimmen.

2. Das Bündner Land.

Unser Reiseziel war diesmal kein ganz nahes: Seewis im Prättigau in Graubünden. Graubünden ist der größte und zugleich jüngste Kanton der Schweiz. Auf etwa 130 Quadratmeilen, also fast die Hälfte vom Großherzogtum Baden oder vom Königreich Sachsen, hat er nur 94000 Einwohner, während Baden 1½ Millionen, Sachsen 3 Millionen Einwohner hat (Dresden allein hat 236000, Leipzig mit seinen Vororten gar 240000 Einwohner). Es kommen daher in Graubünden auf die Quadratstunde nicht viel mehr als 290 Bewohner, während die Kantone Aarau und Zürich 3200—3500 und Appenzell sogar fast 4300 Einwohner auf gleicher Fläche zählen. Aber Graubünden ist auch Gebirgsland durchaus, hat keine Ebenen und nur wenig Thalflächen. Innerhalb seiner Grenzen liegen die höchsten bewohnten Alpenthäler Europas.**) Das ganze Land trägt den Charakter energischer Massenerhebung, während in den Westalpen mehr die Gipfelbildung vorherrscht. Fast 250 Gletscher senden aus den großen Firn-Revieren dieses Hochlandes ihre Wasser in die Thäler, so daß kein Kanton so reich an Gewässern ist wie Graubünden.

Während der Kanton eine hochpittoreske, wild erhabene landschaftliche Pracht bietet, fehlt ihm freilich der heitere Schmuck der großen lachenden Seen, welcher die Urkantone und das Berner Oberland so freundlich vermittelnd ziert. Dagegen finden sich in Graubünden noch ungeheure Waldungen, welche die ungestörte Heimat der Bären sind, und in der Schweiz ist der Steinbock nur allein hier noch zu Hause, während auch die Gemse hier sehr häufig und nicht so vereinzelt wie in andern Kantonen vorkommt.

Wir nannten das Bündener Land den jüngsten Kanton der Schweiz; denn nachdem sich die drei Bünde, der graue Bund, der Gotteshausbund und der Zehngerichtsbund am Ende des 14. Jahrhunderts vereinigt und endlich als „Freistaat gemeiner drei Bünde in Hohen-Rhätien" ein politisches Ganze geworden waren, blieben sie in dieser Selbständigkeit bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts, freilich vielfach sich wehrend gegen die Ansprüche und Angriffe Öst-

*) Wenn G. H. v. Schubert auf den Titel seiner Selbstbiographie setzt: „Erwerb von einem vergangenen Leben," so darf der obige Ausdruck wohl gestattet sein.

**) Vergl. Berlepsch, Die Schweiz.

reichs, welches sie gern zu seinen Besitzungen geschlagen hätte, bis sich das Land endlich 1803 auf Napoleons Geheiß als Kanton mit der Schweizer Eidgenossenschaft vereinigte.

Über die älteste Geschichte Rhätiens ist nur wenig Licht verbreitet. So weit man weiß, zogen um 5 bis 600 vor Christo Heerführer der Hetrusker, von den einbrechenden Galliern verdrängt, mit Scharen ihres Volkes in Rhätien ein und besetzten das sogenannte Oberland desselben, welches später den grauen Bund bildete. Ihr Dialekt heißt im besondern Sinne heute noch der romanische. Etwa ein Jahrhundert später kamen Scharen von Flüchtlingen aus Latium, welche das langgestreckte, vom Inn durchzogene Engadin bevölkerten und das Volkslatein (die lingua vulgaris, im Gegensatz zu dem Schriftlatein, der lingua forensis) sprachen und beibehielten. Ihr Romanisch heißt jetzt noch Ladin und teilt sich wieder in zwei Dialekte, in das oberländische und unterländische Ladin, welche beide sich leidlich verstehen. Gegen Italien zu finden sich dann noch Gemeinden, in denen nur italienisch gesprochen wird. Neben diesen vier romanischen Dialekten sind in der Zeit der Völkerwanderung von verschiedenen Seiten her germanische Volksstämme wie die Goten, Longobarden durch diese Gebirgsthäler gezogen und verschiedene Wörter und Ausdrücke derselben haben sich in die alt-romanischen Sprachen eingebürgert. Aber nicht bloß weitergehend erscheinen hier die Deutschen, sondern sie sind ebenfalls in großen Scharen eingedrungen, haben sich keilförmig in die romanische Bevölkerung eingeschoben und nicht allein ihre Sprache bewahrt, sondern vom Westen aus immer mehr ganze Striche, in denen die Ortsnamen und der Volkstypus noch vielfach romanisch sind, für das Deutschtum gewonnen. Das Deutsche wird auch fernerhin, wenn auch ganz allmählich sich in Bünden weitere Gebiete erobern, da in den höheren Schulen die deutsche Sprache im Unterricht die vorherrschende ist, ohne daß hier irgendwelche politische Absichten oder Rücksichten zu Grunde liegen. Reisende in Tirol wollen dagegen ein Vordrängen der italienischen Sprache und eine Abnahme des Deutschen bemerken, worauf wohl die östreichische Regierung schon der italienischen Irridenda gegenüber mehr das Auge offen halten sollte, wie wir in Preußen mit Recht gerade jetzt in den östlichen Provinzen dem sich ausbreitenden Polentum einen Damm entgegenzusetzen ernstlich bemüht sind. Immer ist es aber nur ein Drittel des Graubündner Volkes, das Deutsch redet, während die übrigen zwei Drittel den vier genannten romanischen Dialekten angehören. In Bezug auf die Konfession sind drei Fünftel reformiert, darunter also auch viele Romanen, und zwei Fünftel katholisch. Nach den blutigen Kämpfen, durch welche sich zur Zeit der Reformation die Konfessionen auseinandersetzten, leben beide jetzt in vollständiger Toleranz friedlich nebeneinander, wie es leider nicht überall der Fall ist, ohne etwa dem Indifferentismus verfallen zu sein.

Es dürfte manchem von Interesse sein, Proben dieser romanischen Dialekte zum Vergleich hier gegeben zu sehen. Wir wählen dazu das Vaterunser.

1. Romanisch (im Grauen Bund) nach der Bibelübersetzung von 1611 und 1648:

Bab noss, ilg qual eis enten tschiel. Soing vengig faig tieu Num. Tieu Raginavel vengig non tiers. Tia Velgia daventig, sco enten Tschiel, aschi er sin Terra. Niess Paun da minchiagi dai a nus oz. A nus pardunne nos Puccaus, sco nus pardunain a noss Culponts. A nus manar buc en Pruvament, mo nus spiadre d'ilg mal. Parchei ca tieu eis ilg Raginavel, a la Pussonza, a la Gliergia a semper. Amen.

2. Ladin (im Ober-Engadin):

Bap nos, quel chi est nels Cels. Sanctifichiô vegnia tieu Nom. Tieu Reginam vegnia tiers nus. Via Voeglia drainta in Terra sco in Cel. Nos Paun d'imminchia di do a nus hoz. Perduna a nus noss Dbits, sco eir nus perdunains a noss Debittaduers. Et nu'ns mnaer in Apruvamaint, demperse spendra' no dal mal. Perche tieu ais il Reginam, et la Pussaunza et la Gloria in eternum. Amen.

3. Ladin (im Unter-Engadin):

Bap nos, quel chi est in ils Cels. Fat songh vegnia teis Nom. Teis Reginom vegna nan pro no. Tia Vöglia dvainta in Terra sco in Cel. Nos pan d'iminchia di da a no hoz. Perduna'ns noss debits, sco no perdunain a nos Debitatuors. Et nu'ns manar in provamaints, mo spendra'ns dal mal. Perche teis ais il reginom, la pussanza, e la gloria in eternum. Amen.

4. Italienisch:

Padre nostro, che sei ne Celo; Sia santificato il tuo Nome. Il tuo Regno venga. La tua volontà sia fatta si come in Celo, così anche in Terra. Dacci hoggi il notro pane cotidiano. E rimettici i notri debiti si come noi anchora rimettiamo ai nostri debitori. E non indurci in tentatione; ma liberaci dal maligno; percioche tuo è il Regno, e la Potenza, e la Gloria in sempiterno. Amen.

Sehr interessant war es uns, die verschiedenen Volksstämme, Romanen und Germanen zu beobachten und zu vergleichen. Die Romanen, obwohl im Prättigau alle deutsch redend, haben einen gedrungenen, kräftigen Körper, einen starken Kopf mit dichtem, schwarzem Haar, kurzen Hals und kurze Beine. Der deutsche Stamm oft größer gewachsen, mit blondem Haar und hellerer Farbe. Als ein Drittes findet sich dann eine Mischung beider.

3. Prättigau und Seewis.

Wir hatten unser Standquartier in Seewis im schönen Prättigau genommen. Das Prättigau — der Name kommt von dem mittelalterlichen Latein prati govia = Wiesengau — ist ein 11 Stunden langes, anmutiges, fruchtbares, obst- und wiesenreiches Thal, von der Landquart durchflossen, und zieht sich bis gegen Landquart, wo der reißende Fluß gleichen Namens sich in den Rhein ergießt. Der wilde Fluß schwillt oft ungemein an und führt dann ganze Massen Gebirgsgeröll mit sich, so daß man in dem Thale sieht, was er alles an Kultur zu zerstören vermag, aber auch, welche energischen Anstrengungen eine thatkräftige Bevölkerung macht, um ihm immer wieder seine Beute zu entreißen, ja den Besitz gegen seine erneuten Angriffe sicher zu stellen. Das Prättigau ist zwischen riesige Alpenketten eingeschichtet, denn nach Nordosten zieht sich die Rhätikon-Kette hin, südlich finden sich die Unterengadiner Alpen, westlich ist es von der Kette des Hochwaag und den Davoser Bergen eingeschlossen. Wendet man sich aus dem Rheinthale von der Station Landquart, dem Landquartthale zu, so gelangt man bald an ein großes, gewaltiges Felsenthor: senkrecht erheben sich an beiden Seiten die riesigen Felsenwände, durch welche uns die Landquart entgegenrauscht und wir in das altberühmte Prättigau Einzug halten. Es ist das Prättigau, wie die Bewohner selbstbewußt sagen: „das Land, wo Milch und Honig, aber auch manch hochgeschätzter Heilquell fließt, ein wildes Hochland,

ein herrliches Hochthal mit üppiger Vegetation und mancher Stätte des schönsten Gewerbfleißes." Es zählt zwischen 11 bis 12000 protestantische Einwohner deutscher Zunge, arbeitsam und kräftig, dabei ungemein nationalstolz und entschlossen, deren Vorfahren wiederholt den einfallenden Östreicher hinaus jagten und erst 1649 sich durch Zahlung einer Summe ganz von Östreich frei machten. Ihre Hauptnahrung ist Viehzucht. Nur flüchtig blicken wir im Durchfahren nach den links liegenden Trümmern der Burg Ferporta (porta firma) und richten unser Auge vielmehr nach dem, was die Thalöffnung vor uns erschließt. Hindurch leuchtet in blauer, lichter Ferne das anmutig grüne Thal mit sanften, weide- und waldreichen Bergabhängen, freundlichen Dörfchen, hier ein weißes, weithin schimmerndes Kirchtürmchen. Wir haben die Sägemühlen am schäumenden Wasserfall bereits hinter uns, wo die stolzen Riesentannen dieser Berge der fortschreitenden Kultur, wohl hundert an Zahl jeden Winter über, zum Opfer fallen. Endlich verlassen wir bei den wenigen Häusern von Pardisla die Landstraße und winden uns langsam auf dem sich hin und herziehenden Wege hinauf, unserm Ziele, dem auf dem Vorsprunge einer Hochebene an dem 7320 Fuß hohen Vilan sich ausbreitenden Dorfe Seewis*) zu. Immer freier wird die Aussicht, und allmählich erhebt sich ein Gebirgskranz nach dem andern vor den erstaunten Blicken, immer weiter wird der Horizont. Ganz nahe unter uns erblicken wir bei dem Dorfe Grüsch die malerischen Überreste der Burg Solavers,**) deren letzter Zwingherr, um der Rache des schloßstürmenden Volkes zu entgehen, sich in die neben dem Burghügel klaffende Schlucht Valsunda samt seinem Schimmel stürzte. Und gegenüber von der steilen Bergwand der tannenumschatteten Furnerhöhe stürzt durch dämmerndes Blau, in Silberstaub sich auflösend, der schäumende Bach hinunter zur Landquart. Weiter oben aber angekommen fällt der Blick über das Prättigau hinweg zwischen Casanna und Kreuz hinauf an die silberglänzenden Firnen des Piz Pischa, wie man uns weiterhin die glänzende Silvretta zeigt, während uns ganz nahe gerückt die schroffen, himmelhohen Felsenmauern der Scesaplana majestätisch sich erheben. Endlich sind wir im Schatten von Obst- und Nußbäumen in Seewis angelangt, und freundlich leuchten uns die hellen Häuser des Ortes entgegen. Bis zum Jahre 1863 bot derselbe freilich einen andern Anblick. Fast sämtliche Häuser bestanden aus viereckig behauenen, wohl aneinander schließenden Balken, deren Fugen man mit Moos verstopfte. Die Zimmer waren getäfelt, die Schindeldächer ziemlich flach, um das schnelle Herabrutschen des Schnees zu verhindern, kleine Fenster boten das nötige Licht, und um das Haus führte gewöhnlich eine Galerie. Nur noch ein paar kleine Gruppen dieser Häuser, die wohl jeden Maler reizen können, Skizzenbuch und Stift oder Pinsel zur Hand zu nehmen, sind übrig geblieben, denn am 13. Juli des genannten Jahres brannte bei heftigem Winde fast der ganze Ort ab. Ein Bürger, so erzählte uns der wackere alte Lehrer, der sich von einem Schreiner einen neuen Dielenboden legen ließ, kehrte heim, warf die mitgebrachten Schwefelhölzer nachlässig auf den Tisch und forderte den Schreiner auf, mit ihm draußen zum Kirschbaum zu kommen, dessen Früchte gerade reif waren. Unterdessen hatten Späne und Holz Feuer gefangen, und in kurzer Zeit war das ganze Dorf ein Feuermeer, bei dem auch mehrere Menschenleben zu be-

*) Vergl. Luftkurort Seewis im Prättigau von Dr. Fr. Siebenmann.
**) also deutsch: Zur Sonne gewendet.

klagen waren. Längst ist der Ort nach einem neuen Plan, indem sich zweimal drei Straßen rechtwinklig durchschneiden, wieder aufgebaut. Vor allem ragt das alte Salis-Seewisische Schloß, ein riesiger Würfel mit bombenfesten Gewölben, hervor, welches Pfarr- und Lehrerwohnung, drei Schulklassen, Rathaussaal, Post- und Telegraphen-Bureau, Pfründnerei und Gefängnis enthält. Uns empfingen die freundlichen Wirtsleute, Herr und Frau Felix Hitz im „Kurhaus", einem stattlichen Neubau, wo uns zu billigem Preise*) alles geboten wurde, was man bei mäßigen Ansprüchen nur in einer Pension verlangen kann. Eine andere, ebenfalls ausgedehnte Pension führt den Namen der nahen riesigen Felsen der Scesaplana. Die Umgebung von Seewis bietet eine Menge von Wegen und Aussichtspunkten, die auch für mäßige Kräfte erreichbar sind; kräftigen Touristen steht der Weg zu anstrengenderen Märschen offen, wozu sich zuverlässige Führer als Begleiter finden. Einen Ausblick wie von dem Fadera-Stein in die Tiefe der Landquart und des Rheins, auf Ort, Wiesen und Felder wie in die Schluchten und Wälder der Berge und auf die Firsten riesiger Felstürmungen wird man nicht so leicht wieder vergessen. (Forts. folgt.)

Wo lag das Paradies?

Von C. Ziegler in Eichen.

Sie liegt noch nicht sehr weit hinter uns, die Zeit, in der es zum wissenschaftlichen Ton gehörte, über die Erzählungen des Alten Testaments geringschätzig die Achseln zu zucken und sie als Kinder- und Ammenmärchen zu belächeln.

Ein Rückschlag konnte nicht ausbleiben. Merkwürdigerweise erstand aber diesmal in dem eigenen Lager der weltlichen Wissenschaft der ärgste Feind der rücksichtslos zerstörenden Bibelkritik. Wir denken an die Ausgrabungen in Assyrien, Babylonien und Ägypten. In wunderbarer Weise erhielten die biblischen Berichte oft bis in die unbedeutendsten Einzelheiten ihre Bestätigung.

Die Folge davon war, daß eine höhere Wertschätzung des Alten Testaments wieder allgemeiner wurde. Die Gelehrten aber gingen mit frischer Kraft an die Lösung all der Fragen, welche, jetzt in neuer Beleuchtung, das Alte Testament an die Hand giebt.

Eine Frucht dieser Studien ist auch die äußerst interessante Schrift des Leipziger Professors Friedrich Delitzsch,**) welche die in unserer Überschrift aufgeworfene Frage zu lösen unternimmt.

Da die Schrift schon ihres hohen Preises wegen wohl in die Hände der wenigsten Leser d. Bl. gelangt ist, möchte eine kurze Darstellung der Resultate der Delitzschschen Untersuchungen nicht ungelegen kommen.

Delitzsch sucht den Garten Eden in Babylonien, und zwar nördlich von Babel an der Stelle, wo Euphrat und Tigris ziemlich nahe aneinander treten.

Das Hauptgewicht legt Delitzsch auf den 10. Vers des Genesisberichtes, welchen er folgendermaßen übersetzt: „Und ein Strom ging aus von Eden, den Garten zu bewässern, und von dort trennte er sich und ward zu vier Anfängen."

*) schon von 5 Fr. an für den Tag.

**) Fr. Delitzsch, Wo lag das Paradies? Eine biblisch-assyriologische Studie. Leipzig. Preis 20 M.

Der Garten wurde also nur von einem Strome bewässert. Daß dieser Hauptstrom der Euphrat ist, geht daraus hervor, daß er in den folgenden Versen ohne Bestimmung bleibt, während der Lauf der übrigen näher bezeichnet wird. Zwar könnte man meinen, dies wäre unnötig gewesen, weil der Euphrat den Hebräern bekannt war; aber war ihnen denn der Tigris nicht ebenso bekannt?

Die Gegend nördlich von Babel wird nun thatsächlich allein von dem Euphrat bewässert, der eine große Anzahl kleiner Rinnsale zu dem tiefer fließenden Tigris hinüber sendet. Dieser wird hier in dem Maße von dem Euphrat gespeist, daß er gar nicht mehr als ein selbständiger Strom erscheint.

Auch der Bericht über die Sündflut bestätigt die Richtigkeit der Annahme dieser Lage. Noahs Arche läßt sich auf dem Ararat nieder; aus der vor dem Hochlande liegenden Ebene hat sie sich erhoben. Von einer weiten Reise finden wir keine Andeutung.

Die Landschaft wird auch von den alten Historikern übereinstimmend geschildert als ein durch Natur und Anbau gleich gesegnetes Land, das reich sei an Bewässerung, Kanälen, Brücken, Weingärten, Datteln und Obstfeldern. Von Weinreben umschlungene Palmbäume, deren Kronen von den hängenden Weintrauben umkränzt waren, erblickte man auch da, wo man keine Gebäude wahrnahm. Sie wurde deshalb Kar Dunias (Garten des Gottes Dunias) genannt, welche Bezeichnung vielleicht mit Gan Eden sprachlich zusammenhängt.

Delitzsch vergleicht sie mit der Umgebung von Damaskus, die ebenfalls durch acht bis zehn größere und dreißig bis vierzig kleinere Flüsse bewässert wird. „Diese verzweigen sich wieder in Hunderte von Kanälen und Bächen, und eben diesem Kanalisationssystem verdankt Damaskus seine großartige Flora, seine prächtigen Obstgärten und herrlichen Orangenhaine, welche es den Arabern als Abglanz sogar des himmlischen Paradieses erscheinen lassen. In der That, wenn im Mai die Nußbäume in vollem Laube stehen und der Wein, der sich in gewaltigen Ranken von Baum zu Baum schlingt, Blätter getrieben hat, oder später, wenn über dem saftigen Grasteppich die großen Aprikosenbäume ihre unzähligen gelben Früchte tragen, wer möchte es dem die wasserarme, öde Wüste durchstreifenden Nomaden verdenken, daß er angesichts dieses reich bewässerten Baumgartens, dieser klar fließenden Wasser, dieser laubreichen, schattigen Fruchtbäume in Entzücken gerät."

So muß man sich auch das Paradies bewässert denken durch ein großartiges System von Kanälen, welches aus dem Paradiesesstrom abgezweigt war. In Babylonien „sehen wir schon in ältester Zeit ein vielverzweigtes Kanalsystem gleich einem vielmaschigen Netz sich ausbreiten, von jenem Punkte an, etwa zehn Meilen oberhalb Babylons, wo die Zwillingsströme am meisten einander sich nähern, bis hinab an ihre Mündungen. Diese schier zahllosen, das Land nach allen Richtungen durchschneidenden „Wasserbäche" machten Babylonien zum Garten der alten Welt, dessen Reichtum an Getreide und Palmen alle anderen Länder überbot, dessen Acker reichere Frucht trugen als die Ägyptens. Palmenwälder erstreckten sich bis an das Ufer des Meeres, Sesam, Äpfel und andere Obstarten gediehen in Fülle, während Weizen und Gerste zweihundert- ja dreihundertfältigen Ertrag gewährten."

Welches sind nun die beiden andern Flüsse?

Aber müssen es denn notwendig Flüsse sein? Können es nicht ebenso gut Kanäle sein? In der That wird der Ausdruck nahar wie im Babylonischen

und Arabischen so auch im Hebräischen zur Bezeichnung der Flüsse sowohl als auch der Kanäle gebraucht.

Es mag noch besonders hervorgehoben werden, daß die babylonischen Kanäle teilweise überhaupt nicht künstlich hergestellt sind, sondern ursprüngliche Strombetten darstellen, welche erst später als Kanäle verwendbar gemacht wurden.

Der Pison ist der alte Kanal Pallakopas, an dem Abrahams Heimat Ur lag. „Es war eine breite, dem Euphrat parallel laufende Wasserstraße, welche, wie noch heute ganz deutliche Spuren zeigen, unterhalb der Ruinen Babylons anging und zunächst in die chaldäischen Seen führte, dann aber einst bis zum persischen Meere sich hinzog und in dieses mündete."

Der Gihon ist der später Schatt en Nil genannte linke Arm des Euphrat, dessen Lauf sich heute leider nicht mehr mit Sicherheit feststellen läßt.

Und die beiden Länder Chawila (Luther: Hevila) und Kusch (Luther: Mohrenland)?

Was zunächst letzteres betrifft, so führt Delitzsch den Nachweis, daß dieser Name in doppelter Bedeutung gebraucht wurde: einmal im Sinne von Äthiopien, dann aber auch zur Bezeichnung einer Völkerschicht in den Ländern am Nordwest- und Norduser des persischen Meeres. Hier hätten wir also letztere Bedeutung. Das Land Kusch hat bekanntlich viele Erklärer auf die Annahme geführt, unter dem Gihon sei der Nil zu verstehen, welcher doch in der Bibel stets unter einem anderen Namen auftritt.

Unter Chawila haben wir den nordöstlichen, an das babylonische Euphratufer angrenzenden Teil der syrischen Wüste zu verstehen, von der noch heute gewisse Teile den Namen Ard el Halat (Dünenland) führen. Wenigstens finden sich hier die erwähnten Produkte: Gold, Bdellion (ein Gummi) und der Schohamstein (Luther: Onyx), und die Annahme widerstreitet durchaus nicht dem sich ergebenden Gesamtbilde.

Dieses ist aber der Fall, wenn man, wie vielfach geschieht, Indien als Chawila und darum den Ganges als Pison ansieht. Danach wäre der Paradiesesstrom der gemeinsame Quellfluß von dem indischen Ganges, dem assyrischen Tigris, dem babylonischen Euphrat und dem ägyptischen Nil.

Wir erhalten also folgendes Bild von der Bewässerung.

„Aus Eden ging ein Strom, den Garten zu bewässern — es ist der Euphrat. Die überschwengliche Wasserfülle des Euphrat, welche dem Garten Eden ungeschmälert zu gute gekommen ist, wird unterhalb Babylons geteilt, um mittelst vier großer Wasserstraßen dem ganzen Lande zugeführt zu werden. Der erste Strom, d. i. Euphratarm ist der Pison, welcher unterhalb Babylons sich abzweigt und auf dem rechten, arabischen Euphratufer in langem Laufe direkt zum persischen Meere fließt. Der zweite Euphratarm ist der Gihon, der von Babylon aus auf dem linken, babylonischen Euphratufer in langer Linie durch ganz Mittel-Babylonien fließt, um dann wieder dem Hauptbett des Euphrat sich zuzuwenden. Der dritte ist der bekannte Strom Assyriens, der Tigris, der von eben da an wieder seine frühere, vom Euphrat unabhängige Stellung einnimmt; und endlich der vierte ist der Euphrat selbst."

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Rechenpraktik oder das abgekürzte Rechnen zum Gebrauche in Schulen und im Geschäftsverkehr von W. Fr. Landmesser, Großherzoglicher Kreisschulinspektor zu Bensheim. 2., ganz umgearbeitete Auflage. Weinheim, Ackermann. 1883. 156 S. 1,80 M.

Der Verfasser will besonders der Fertigkeit und Sicherheit der Berechnung aufhelfen. Ihm steht „Erwerbung einer großen Gewandtheit und Sicherheit im Rechnen in erster Linie"; er sucht diese durch die Art der Behandlung zu erreichen. Das Buch zerfällt in 7 Abschnitte, denen noch ein Anhang beigegeben ist. Vorteile und Abkürzungen bei den 4 Species; Aufgaben aus der Multiplikations-Regel de tri, aus der Divisions-Regel de tri, aus der Multiplikations- und Divisions-Regel de tri; Prozentrechnung; der Kettensatz; Kontokorrentstellung. Der Verfasser läßt uns im Dunkeln darüber, ob sein Buch ein Schulbuch sein soll, oder ob es für Lehrer bestimmt ist. Die Art des Vortrags macht den Eindruck, als ob es als Schulbuch gedacht sei; die Notiz der Vorrede aber, „daß der Schüler selbst suchend und findend zu den oft sehr versteckten Vorteilen gelangen soll," schließt es aber doch aus, daß man dem Schüler eben diese verborgenen Vorteile blank und bar in die Hände giebt. Daneben bestimmt der Verfasser das Buch für den Selbstunterricht derjenigen, welche keine höhere Schulen besuchen können. Diese Unklarheit ist von störendem Einfluß auf die Abfassung des Buches gewesen. Für Lehrer hätte die Fassung viel kürzer sein können; denn gute Anleitungen zum Rechenunterricht enthalten auch die meisten in vorliegendem Buche gegebenen Winke. Aber auch für Schüler ist das Buch nicht allerwärts zweckmäßig eingerichtet. Was soll man z. B. dazu sagen, wenn in dem Abschnitte über die 4 Species schon die Formel über das Quadrat einer Summe benutzt wird? Über die Benutzung des Buches zum Selbststudium wollen wir mit dem Verfasser nicht rechten. Das Bedürfnis der Lehrer aber wird durch den eingeschlagenen Weg nicht befriedigt; das bezeugt insbesondere der Gang bei der Bruch- und Decimalbruchrechnung, wenn auch hier und da ganz hübsche Sachen vorkommen. Komisch wirken im Jahre 1883 die Notizen auf S. 80 über die Münzen, welche nach dem Thalerwert angegeben werden, unter vollständiger Verleugnung unserer Goldwährung, und wo es vom silbernen Fünfmarkstück heißt, es habe einen Wert von 1 ℳ 20 ₰. So geschieht es auch mit unsern übrigen Scheidemünzen. Eine derartige Bestimmung spottet ja unserer ganzen Gesetzgebung. S. 82 finden wir die Erklärung: „Unter Prozentrechnung versteht man die Rechnung, welche 1. die Prozente aus Kapital (Valuta) und Prozentfuß, 2. das Kapital aus Prozenten und Prozentfuß und 3. den Prozentfuß aus Valuta und den Prozenten finden lehrt." Das ist doch eine viel zu enge Erklärung. S. 111 finden wir die falsche Angabe, daß Aufgaben aus der umgekehrten Regel de tri sich nach dem Kettensatz rechnen lassen; während doch der Verfasser in seiner eigenen Rechnung den Beweis liefert, daß eine Kette nicht vorhanden ist. Fügen wir noch hinzu, daß ein großer Teil der Aufgaben über den Kreis des Rechnens in der Volksschule hinausgeht, so bleibt nur noch zu bemerken, daß im Anhang außer einigen Kalenderrechnungen besonders „Zahlenwunder" vorkommen.

R. A. H.

Perioden der Decimalbrüche. Von A. Böhme, Seminarlehrer a. D. 1882. Berlin, G. W. F. Müller. 48 S.

Das Heftchen ist erschienen bei Gelegenheit der Amtsniederlegung des bekannten Vers. Nach einer Einleitung über Entstehung der periodischen Brüche und Verwandlung derselben in gewöhnliche Brüche behandelt Böhme die Stamm- u. abgeleiteten Brüche mit dem Nenner 7, 13 u. 17 auf 17, 5 u. 14. Seiten. Zunächst werden die einzelnen Erscheinungen vorgeführt und dann diese näher begründet. Für Liebhaber von solchen Untersuchungen und „Zahlenspielen" setzen wir einige der Sätze über den Bruch $^1/_7 = 0{,}142857 \ldots$. her. Die Quersumme der periodischen Ziffern giebt 27, d. i. eine durch 9 teilbare Zahl. Zerlegt man die sechsstellige Periode in 2 Gruppen von je 3 Ziffern, so geben die gleichvielten Glieder beider Gruppen die Summe 9. Zerlegt man die sechsstellige Periode in 3 Gruppen zu je 2 Ziffern, so ist die Summe dieser 3 Gruppen durch 99 (also auch durch 9) teilbar. Die Summe der bei der Teilung von 1 Mill. durch 7 entstehenden Reste ist eine durch 7 teilbare Zahl. Die gleichliegenden Reste geben immer die Summe 7. Zerlegt man die Reste in 3 Gruppen von je 2 Ziffern, so ist sowohl die Summe der Einerreste als auch die der Zehnerreste und auch die ganze Zahl durch 7 teilbar. Die Summe der Quotienten enthält ebenso oft den Faktor 9, als die Summe der Reste den Faktor 7 enthält. — Und so folgen noch 11 Sätze. Man sieht, daß auch solche Untersuchungen für den Liebhaber des Rechnens Interessantes genug bieten.

R. A. H.

Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, höhere Bürgerschulen, Seminare ꝛc. von Christ. Harms, Prof. an der Realschule in Oldenburg und Dr. Alb. Kallius, Oberlehrer am Königstädtischen Gymnasium in Berlin. 10. Aufl. Oldenburg bei Stalling. 1883. 262 S.

Das Buch enthält mit Ausnahme einiger Sätze in der Flächen- und Körperberechnung fast nur Aufgaben. Die Art und Weise der Lösung ist auf verschiedenen Stufen durch wenige Fragen angedeutet. Die Elemente der sog. bürgerlichen Rechnungsarten, der Zeitrechnung sowie der Flächen- und Körperrechnung werden schon in dem I. Kursus (Rechnen mit ganzen Zahlen) vielfach herangezogen, wodurch der leicht zu einförmigen Art der Aufgaben gewehrt und dem spätern systematischen Aufbau dieser Abschnitte gut vorgearbeitet wird. Ähnlich soll für die Arithmetik der frühzeitige Gebrauch der Klammern wirken. Die Behandlung der gemeinen und der Decimalbrüche ist so gehalten, daß es dem Lehrer freisteht, die letzteren den erstern vorhergehen zu lassen. Leichte Brüche treten übrigens schon im I. Kursus auf, und die decimale Schreibung der mehrsortigen Größen nötigt den Schüler, schon früh die Elemente der Decimalrechnung in sich aufzunehmen. Was die Behandlung der Aufgaben, welche nach der Bruchrechnung auftreten, anbetrifft, so verwerfen die Vers. die Form der Proportion und verlangen die Lösung nach der Bruchform, welche, wie sie hervorheben, mit dem Kopfrechnen im engsten Bunde steht. Das Buch zerfällt in 2 Abteilungen. Der I. Kursus enthält das Rechnen mit ganzen Zahlen und bietet auf der 1. Stufe Numerieren, die 4 Species mit einsortigen Größen und etwas von den Potenzen, auf der 2. Stufe das Rechnen mit mehrsortigen Größen und die Sortenverwandlung, — letztere geordnet danach, ob die Währungszahl 10 oder dessen Potenz, 50 oder 500, oder irgend eine andere Zahl ist, — zuletzt Zeitrechnung und die Teilbarkeit der Zahlen. Der II. Kursus giebt im 1. Teile die gemeinen und die Decimalbrüche — in

beliebiger Reihenfolge —, im 2. Teil die bürgerlichen Rechnungsarten nebst geometrischen und leichten algebraischen Aufgaben. Daß ein Rechenbuch für die bezeichneten Schulen in sachlicher Beziehung Stoffe aufnehmen kann, welche dem Volksschulrechenbuch fehlen müssen, versteht sich von selbst. Die reiche Zahl von Aufgaben gestattet dem Lehrer auszuwählen, ja sie verpflichtet ihn sogar dazu. Für Seminare scheint das Buch weniger geeignet zu sein, da dieselben offenbar die Verpflichtung haben, dem angehenden Lehrer einen klaren Blick für systematische Vollständigkeit der einzelnen Abschnitte zu verschaffen, das vorliegende Buch einen solchen Überblick aber auf dem Gebiete der bürgerlichen Rechnungsarten nicht überall begünstigt.

R. A. H.

Wechselkunde und Unterricht in der Buchhaltung. Für den Selbstunterricht und namentlich auch zum Gebrauche an Fortbildungs-, Real- und Handwerkerschulen von J. Löser, Gymnasial-Lehrer in Baden-Baden. 2. Aufl. Heidelberg, Weiß. 1881. 84 S.

Der größere Teil ist der Buchhaltung eingeräumt. Dabei ist nicht theoretisch verfahren, sondern die Hauptsache ist aus einem gewerblichen Betriebe (Schmiedegeschäft) anschaulich entwickelt. Für Fortbildungsschulen gewiß zu empfehlen; da mancher Handwerker lediglich darum nicht voran kommt, weil er es nicht versteht, sich Klarheit über seinen Vermögensstand zu verschaffen.

R. A. H.

Quellenbuch. Für den Unterricht in der deutschen Geschichte zusammengestellt von Albert Richter. Leipzig, Verlag von Friedrich Brandstetter. 1885. 236 S. 8. 2,40 M.

Das Buch reiht sich jenen trefflichen Hilfsmitteln würdig an, deren in dem Aufsatze des evang. Schulblattes Jahrg. 1885 S. 73 „Geschichtsquellen" gedacht wurde, und welche als bahnbrechende Musterschriften bezeichnet werden mußten. Sein Erscheinen beweist, wie trotz großer Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der Methode des Geschichtsunterrichtes, die Forderung, die Geschichte aus zeitgenössischen Darstellungen oder Urkunden dem Schüler verständlich zu machen, weil dadurch eine größere Selbstthätigkeit des Lernenden, eine größere objektive Auffassung, eine allmählichere, aber nachhaltigere Einwirkung auf das Gemüt erzielt wird, immer mehr gewürdigt wird und Beachtung findet. — Die Zusammenstellung der 146 Quellenberichte, beginnend mit den Aufzeichnungen Cäsars über die Deutschen und endigend mit der „Proklamation des deutschen Kaiserreichs," 18. Jan. 1871, muß eine „sehr gelungene genannt werden, da sowohl die Zustände des deutschen Volkes," wie die Thatsachen, welche die äußeren Geschicke des Landes und Volkes bestimmten, in gleicher Weise berücksichtigt worden sind. Keine der namhafteren, bedeutenderen Quellen, welche die unvertilgbaren Spuren des Lebens und Handels unserer Altvordern tragen, ist unbenutzt gelassen, wo es galt, eine wirkliche Vorstellung vom politischen, religiösen und kulturellen Leben der Deutschen zu geben. Freilich hat der belesene Verfasser, weil er seine Gabe in den Dienst der Volksschule stellte, bei Herbeiziehung von Quellen nicht allein an die Urkunden über Staatsverträge, Chroniken und Annalen gleichzeitiger Geschichtsschreiber, gesetzliche Verordnungen, (Kapitulare) Staatsdokumente, Briefwechsel der Diplomaten u. s. w. gedacht, sondern auch anderes, volkstümliches, aber darum nicht minder wertvolles Material geschickt beigebracht, so z. B. Berichte von Bürgern, welche dicht vor ihren Augen einen weltgeschichtlichen Prozeß sich vollziehen sahen, Auszüge aus Tagebüchern hochgestellter und

schlichter Leute, welche mitten in der Entwicklung der Ereignisse stehend, den erregten Odem des Geistes unseres Volkes fühlten und seine Donnerstimme über den Schlachtfeldern vernahmen, Briefe hervorragender Militärs, welche einen Blick thun durften in die Werkstatt, von wo ein wichtiger Teil eines Ereignisses seinen Ausgang nahm u. s. w. Darum wird jeder, der die lebensfrischen Darbietungen, die auch ein reiches kulturgeschichtliches Detail einschließen, liest, ein positives Bild der damaligen Zeit und der handelnden Personen erlangen, und etwas von dem Geiste, der aus diesen Berichten spricht, wird ihn wirklich berühren, was er nie mehr vergessen kann und wird. Diese Quellenberichte haben nicht allein eine merkwürdig überzeugende Kraft, sie haften auch unauslöschlich in der Erinnerung. Kurz — wir finden in diesem Quellenbuch das, was die Jugend am meisten anziehen wird, eine lebendige Schilderung des Individuellen, wissenswerter Begebenheiten und die gebotenen Tagebuchauszüge, Briefe, Lieder, die volkstümlichen, geschichtlichen Dichtungen, die Beschreibungen und Schilderungen der geschichtlichen Ereignisse von Augen- und Ohrenzeugen werden die Phantasie der Schüler zum Bilden innerer Bilder, welche bleiben und nicht wie bloße Namen, ohne wahrhaft in ihnen gelebt zu haben, schemenartig durch ihr Gedächtnis ziehen, erregen. Frtg.

Die Stellung der Schule zu dem Kampfe zwischen Glauben und Wissen. Ein Beitrag zur Verständigung für Eltern, Lehrer und Erzieher von Ludwig Rudolph. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung. 1881.

Keine leichte Aufgabe ist es, welche der Herr Verfasser mit diesem Thema sich gestellt hat, und die Abgrenzung des Anteils, welchen die Wissenschaft im allgemeinen und die Pädagogik speciell, die Pflicht der öffentlichen Beteiligung an der Lösung der wissenschaftlichen, sog. brennenden Fragen angesichts der dazu Berufenen und die pädagogische Pflicht des Friedens innerhalb der Schule, der möglichsten Fernhaltung der Streitfragen von dem Organismus des Unterrichts und dem Gemüte der halb noch unmündigen, zum Kritisieren und Aburteilen nur allzusehr geneigten Zöglingsschaft, kurz des Anteils, welchen der Lehrer als eruditor (Lehrer) und als eruditus (Gelehrter) an diesem Streite, der eben noch des Richters und der Entscheidung harrt, nehmen darf und soll: diese Abgrenzung muß zu einer Zeit, in welcher die einschlägigen Fragen noch voll im Fluß sind, etwas ungemein Schwieriges, ja nahezu Unmögliches haben. Und wenn nun ein solches „Buch im Sinne der Aufklärung und zugleich der Versöhnung" solcher Gegensätze zu wirken bestrebt ist, so ist eine solche Erscheinung, deren Zeitgemäßheit bei dem politischen und kirchlichen Kampfe um die Schule niemand im Ernst wird bezweifeln wollen, mindestens als eine kühne That anzusehen, was wohl auch mancher persönliche Freund des Herrn Verfassers im Auge gehabt haben mag, wenn er demselben von diesem großen Unternehmen abgeraten hat. (s. die Vorrede S. 6.

Nach einer dem eigentlichen Kern der Sache sehr fern bleibenden Auseinandersetzung über Religion und Wissenschaft, der überraschenderweise ein Exkurs über „semitische und indogermanische Völker" sich anschließt, legt der Herr Verfasser in einem 3. Abschnitt „die Stellung des Lehrers zur Bibel" seinen eigenen Standpunkt in dieser Frage dar. Der Unglaube und der Aberglaube werden von vornherein abgewiesen; die eigentliche Stellung zur Schrift aber aus deren Entstehung abgeleitet. Bei der Darstellung der historischen Genesis der heil. Schrift laufen nun eine Anzahl recht erheblicher Fehler mit unter; die Entstehung des alttestamentlichen Kanons

wird ganz schief dargestellt: „Den ersten Teil bildeten die Bücher Mosis, die unter dem Namen der Thora, d. h. das Gesetz, des höchsten Ansehens genossen. Ihnen folgten die übrigen historischen Bücher des Alten Testaments, welche die Urgeschichte des Menschengeschlechts (!) enthalten, eine Geschichte, die zwar reich an Mythen ist, die wir deshalb aber keineswegs als fabelhaft zu betrachten haben. Den Schluß bildeten dann die Propheten (!) ꝛc." Jeder mit der Sachlage vertraute Leser wird einsehen, wie hier die hebräische Ordnung des Kanons in Gesetz, Propheten und „Schriften" im engeren Sinne ganz falsch dargestellt ist. Ferner sollen die ersten Briefe Pauli ein Vierteljahrhundert nach Christi Tode geschrieben, die Evangelien mit ausdrücklichem Einschluß des johanneischen, aus Sammlungen und älteren Aufzeichnungen allmählich entstanden sein, so daß „von absoluter Gewißheit der berichteten Thatsachen nicht wohl die Rede sein kann." Unter der Überschrift: „Ideale Auffassung der Wunder" giebt der Herr Verf. in einem 4. Abschnitt einige Proben seines Wunderglaubens. Die Wunder werden hier entweder auf poetische Ausschmückung von Naturereignissen, oder auf psychologische Täuschungen zurückgeführt. Moses ist ein „aufmerksamer Naturbeobachter" und sagt, da er ein offenes Auge für die eigentümlichen Erscheinungen Ägyptens hat, die Plagen voraus, welche alle auf natürliche Weise zustande kommen. Sein Schlag gegen den Felsen, der daraufhin Wasser spendet in der Wüste, ist ein falschaufgefaßtes Hindeuten auf eine Wasserquelle in Felsenriffen (!). Vorsichtigerweise erläutert der Herr Verf. seine „ideale Auffassung der Wunder" nur an einigen alttestamentlichen Beispielen, indem er einfach behauptet, daß Christus, welcher sich in seinen Gleichnissen als Freund (!) der Natur zeige und gewohnt sei, bei seinen Belehrungen an die Natur anzuknüpfen", dem Wunder wenig hold zu sein pflege, und wir gezwungen seien, solche Worte wie Matth. 10, 8 bildlich aufzufassen. Wir wenden einen Satz des Herr Verf. auf diesen selbst an (1. p. 30): „Hat Gott den Menschen nach seinem Bilde geschaffen, so ist es andrerseits ebenso wahr: Die Menschen schaffen Gott nach ihrem Bilde. Dies haben sie schon im Altertum gethan; thun wir dies also im 19. Jahrhundert unbedenklich auf unsere Weise." Nur darf der Herr Verf. nicht verlangen, daß seine Weise auch die unsrige werden soll.

Die einem folgenden Abschnitt über die „Stellung des Lehrers zur Betrachtung der Naturgegenstände" macht uns der Verf. mit dem Fortschritt der Naturwissenschaften bekannt und kommt zu dem Resultat, daß eine glaubenslose Wissenschaft und ein wissenschaftsloser Glaube gleich zu verurteilen seien. Nun gilt es zu den modernen naturwissenschaftlichen Richtungen und Hypothesen Stellung zu nehmen. Zunächst kommt der Materialismus an die Reihe. Den Materialisten wird zuerst der ungerechte Vorwurf gemacht, als trennten sie Stoff und Kraft, wiewohl der populäre Büchner nicht müde wird, eine solche Trennung als unwissenschaftlich zu perhorrescieren. Dagegen giebt der Herr Verf. die Grenze, die auch die Naturwissenschaft nicht überschreiten kann, richtig an, indem er sich den denkwürdigen, viel citierten Worten Du Bois Reymond in seinem Vortrag „über die Grenzen des Naturerkennens" anschließt, und warnt vor übereilter Vermengung von Hypothesen mit sicheren, wissenschaftlichen Resultaten. Trotzdem glaubt er eine Lebenskraft, welche den organischen Gebilden zu Grunde liegen soll, annehmen zu müssen; findet aber doch die einfache mosaische Schöpfungsgeschichte „erquicklicher" als die materialistische Anschauung von der Entstehung des Alls durch bloßen Zufall. Mit dem

Darwinismus setzt sich das Schriftchen in einem folgenden Kapitel auseinander, indem dessen Schwächen und Übereilungen mit gesundem Urteil gezeigt und gerügt werden.

„Die Versöhnung von Religion und Wissenschaft"; unter solchem Titel erwartet man die Darstellung eines Standpunktes, auf dem man beiden Potenzen gerecht werden kann. Der Leser findet aber in diesem 8. Abschnitte mehr ein allgemeines Raisonnement über Naturwissenschaft und Bibelglauben, wobei wieder einige Inkorrektheiten zu rügen sind. Dem Engländer wird eine inkonsequente Vereinigung von toter Orthodoxie und praktischem Materialismus zum Vorwurfe gemacht und auf der andern Seite der gewagte Satz aufgestellt (S. 68.) „„Die katholische Kirche ist in solcher Beziehung (geht auf den „finsteren Geist des Mittelalters" im vorigen Satz) von jeher (!) weniger schroff gewesen (als die protestantische nämlich) und hat sich nicht gescheut, der Wissenschaft (!) Konzessionen zu machen."" Wir erinnern den Herrn Verf. nur an den „Index librorum prohibitorum", um alles andere zu verschweigen. Überhaupt kommt die protestantische Orthodoxie in diesem Kapitel schlecht weg; erst wird sie so schwarz und dummstolz wie möglich dargestellt, und dann dieses selbstgefertigte Bild gegeißelt.

Der endlichen Erläuterung der Stellung, welche ein Lehrer zu Glauben und Wissen zu nehmen hat, geht eine in ihren einzelnen Teilen recht angemessene und interessante Verteidigung des Rechtes teleologischer Naturbetrachtung voraus, welche auf dem Gebiete der anorganischen, der organischen der persönlich-sittlichen Welt geführt wird und in einer Auseinandersetzung mündet, welche die Überschrift trägt: „Naturreligion oder Offenbarung?" Auf den letzteren Begriff geht der Herr Verf. gar nicht ein und stellt sich zum positiven Christentum so, daß er seine Urgeschichte in der Schrift als ein mit Sagen, Allegorien, Mythen, Fabeln umwobene, poetische Erzählung ansieht. Hier hören wir auch etwas von seiner Stellung zu den neutestamentlichen Wundern: „Geben wir immerhin die Wahrheit des äußeren Vorganges in den Kauf, wenn wir nur die Wahrheit der Empfindung in Empfang nehmen." Man sieht, die Offenbarungsreligion ist ihm nur eine poetische Darstellung der Naturreligion; sie ist ihres gottmenschlichen Charakters, wie ihr Stifter selbst, entkleidet, und hat laut Seite 139 nur den praktischen Nutzen, Bekümmerten Trost zu spenden. Trotzdem kann man diesem Teile des Buches einen sittlichen Ernst nicht absprechen, wie auch der Herr Verf. sich energisch gegen die Ansicht sträubt, daß die christliche Religion aus der Schule verbannt werden müsse; obgleich andrerseits die Begriffe von Sünde, Schuld, Unfähigkeit des Menschen, ohne Hülfe sein ideales Ziel zu erreichen, nicht berührt werden, und dem Herrn Verf. in ihrer Tiefe nicht aufgegangen sein mögen.

Als Resultat des ganzen Buches ist anzusehen, daß der Herr Verf. die Religion [auch in ihrer konfessionellen Gestalt des Geschichtsunterrichts wegen] unter allen Umständen der Schule erhalten wissen will, doch in der rationalistischen, etwas unbestimmten Färbung, welche seinen eigenen Standpunkt kennzeichnet. Ein sehr richtiger, in unsrer Zeit nahezu allgemein anerkannter Gedanke ist es dabei, vorzüglich auf die biblische Geschichte im Religionsunterricht zurückzuweisen, den Katechismus dagegen dem Konfirmandenunterricht so viel als möglich zu überlassen. Nun will es uns scheinen, als käme der Herr Verf. beim Religionsunterricht durch seine Auffassung der biblischen Geschichte, wie sie oben charakterisiert ist, sehr in die Klemme; und er ist konsequent genug, auf S. 160 die bibl. Geschichte in eine Parallele mit Fabeln und Märchen zu stellen. „Gönnen wir unsrer Jugend den poetischen Hauch, — die poetische Einkleidung einer sittlichen Wahrheit; durch absichtliches Pole-

misieren erziehen wir nur frühreife Naturen" (s. S. 160 resp. 161). Der Lehrer wird im Sinne seines Herrn und Meisters handeln, wenn er bei Besprechung solcher Erzählungen (Wunder) den geringen Wert auf die Wirklichkeit des Geschehenen, den größeren aber auf die ideale Bedeutung des Vorgangs richtet (!) ꝛc." Das ist die Auffassung des Religionsunterrichts von seiten des Herrn Verfassers.

Wir haben über dieses Schriftchen genauer referiert, als über manche andere; die Gründe liegen auf der Hand. Wenn das Buch auch zur Lösung und Klärung der Frage sehr wenig beigetragen hat, so ist trotz vieler Inkorrektheiten die Lektüre desselben immerhin zu empfehlen; nur ist auf jedem Schritte mit derselben die richtige Kritik zu verbinden. Das Resultat des Buches freilich ist schon pädagogisch, will schweigen wissenschaftlich überhaupt, ohne Zweifel anfechtbar.

Die Familien-Erziehung, Ratschläge für Väter und Mütter von Robert Niedergesäß. Wien (A. Pichlers Witwe und Sohn.)1884. 6 Mk.

Die Aufgabe, welche der Herr Verf. in der Vorrede sich gestellt hat, ist in jeder Beziehung glänzend gelöst. Das Buch wendet sich an die Mütter und die Väter: muß also anziehend, interessant geschrieben sein; es will als Ratgeber benutzt werden: muß sich also auf genaue wissenschaftliche Untersuchungen und psychologische Erfahrungen stützen, ohne daß dies sichere und feste Fundament sich dem Auge des Lesers präsentiert, der nur die luftigen Fassaden, die Erker, Türmchen und Spitzen des Bauwerkes zu Gesichte bekommt; es will endlich pädagogisch, erziehlich wirken: da muß es von idealem, frischem, ästhetischen und vor allen Dingen sittlichreligiösem Geiste durchhaucht den Lesern zu Herzen nicht weniger, als zum Verstande reden. Und allen diesen Ansprüchen wird das Buch des östreichischen Schulrates durchaus und in vollem Maße gerecht.

Mit großem Interesse haben wir das Buch von Anfang bis zu Ende durchgelesen, durchstudiert, und recht viele Anregungen gehabt. Begeguet man auch oft am Wege pädagogischen Gedanken, die in der Neuzeit besonders zur Geltung gekommen, so begrüßt man diese alten Bekannten doch wieder gern, besonders, wenn sie in so neuem und gefälligen Gewande auftreten. Dabei ist es ein sehr glücklicher Griff des Herrn Verf., pädagogische Wahrheiten mit Dichterworten reichlich zu belegen und so dem Leser nicht nur seine Lektüre zu würzen, sondern auch jene Wahrheiten noch einleuchtender zu machen. Ist es doch ein Zug unserer Zeit, einem Gedanken mehr Zutrauen zu schenken, wenn man für ihn den Ausspruch eines Dichters anführen kann; und so wenig dies in wissenschaftlichen Werken am Platze ist, so passend ist es bei Schriften, die sich an die weiteren Kreise der sog. Gebildeten wenden.

Dem geübten Auge und dem in der pädagogischen Litteratur einigermaßen Bewanderten wird es bei der Lektüre dieses etwa 450 Seiten starken Buches nicht entgehen, daß der Herr Verf. dieselbe genau durchforscht und ebenso zweckmäßig, wie reichlich, meist durch direkte Citate, benutzt hat. Da findet man überall alte Bekannte, und es ist einem, als sei eine ganze große Schar v. großen Männern um uns versammelt, um uns die Sorge für unsre Kleinen ans Herz zu legen; und das Citat aus Schleiermacher, mit dem die Vorrede anhebt, versetzt uns gleich in den christlich ernsten und zugleich heitern und würdigen Geist, von dem das Ganze durchweht ist.

Vieles findet man in dem Buche, das man nicht erwarten sollte; z. B. viele sehr nützliche Ratschläge über die ersten Pflichten der Erziehung der Säuglinge und derer, die im ersten Kindesalter stehen. Da giebt es ein Kapitel über das Zahnen, die Hautpflege, Schlaf, Spiel, Kinderfragen, Verfrühung, Stottern,

Stammeln, Viersinnige ꝛc., und überall stützen sich die frisch, oft launig und witzig geschriebenen Aufsätze und Abhandlungen auf die ersten Autoritäten in den entsprechenden Gebieten. Auch die Anordnung des Stoffes ist eine recht sachgemäße. In 7 Kapiteln oder größeren Abschnitten ist all' der bunte, mosaikartige Stoff zusammengefügt: I. Begriff der Erziehung; II. die Erzieher (hier sind alle Potenzen der Erziehung mit behandelt, Wärterinnen, Gespielen, Hofmeister, Kindergärten, Institute u. s. f.) III. der Zögling; IV. Erziehung des Leibes; V. Die intellektuelle Bildung; VI. Die gemütliche Bildung; VII. Die religiös-sittliche Bildung.

Auf das einzelne einzugehen, würde bei der Mannigfaltigkeit des Stoffes zu weit führen. Soviel können wir aber getrost sagen, daß wir uns bei der großen Mehrzahl der Anschauungen mit dem Verf. völlig eins wissen.

Wir können daher das ausgezeichnete Buch nicht nur allen Vätern und Müttern, denen die Erziehung ihrer Kinder und die Planmäßigkeit und vernunftgemäße Gestaltung derselben am Herzen liegt, sondern auch den Lehrern und Erziehern nur recht warm empfehlen. Gerade die Lehrer können aus diesem Buche bei der Schwierigkeit und Verantwortlichkeit ihrer Arbeit oft neue Frische und neue Freudigkeit schöpfen, wie auch uns das Buch nicht zu denen gehören wird, welche keine andere Aufgabe haben, als mit anderen zusammen auf dem Bücherbrett zu prangen und zu — verstauben. Wir fühlen uns gedrungen, dem Herrn Verf. für das mit idealem Schwung geschriebene, mit geschickter Kompilation auch für weitere Kreise recht angemessen und zweckmäßig gearbeitete Werk unsern warmen Dank hierdurch abzustatten.

Friedrich Fröbels Leben und Lehre. Von Herm. Reinecke. Bd. I. Berlin 1885 (bei L. Oehmigke.) 3 M.

Ein Unternehmen von größerem Umfang ist es, von welchem in diesem Buche der erste Band vorliegt. Es stellt sich das Ziel, den Fröbelschen Ideen, die im Auslande von Regierung und Volk mit gleichem Eifer verwertet wurden, auch in unserm deutschen Vaterlande mehr Eingang und Anhänger zu verschaffen. Verf. beklagt sich über die Stellung von Kirche und Schule zu diesem, wie er ihn nennt, „eminent christlichen Pädagogen" und steht nicht an, Fröbel als das „dritte Glied des großen pädagogischen Dreigestirns, Comenius, Pestalozzi, Fröbel zu bezeichnen. Es will uns scheinen, als wenn der Verf. in den Fehler fast der meisten Monographieenschreiber gefallen wäre, denen die Gefahr so sehr nahe liegt, die Bedeutung des Mannes, in dessen Leben und Lehre sie sich hineingedacht haben, zu überschätzen. Wir wenigstens würden diese dritte Stelle lieber einem Herbart eingeräumt sehen, der doch für die Psychologie und Ethik, die Grundwissenschaften jeder gesunden Pädagogik unstreitig mehr geleistet hat, als Fröbel, ganz abgesehen von seinen speciell pädagogischen Schriften und Leistungen. Damit wollen wir aber der Bedeutung Fröbels durchaus nicht zu nahe getreten sein und die Lektüre des vorliegenden Buches würde uns davon überzeugt haben, wenn wir es nicht von vornherein gewesen wären. Das Leben Fröbels, welches in diesem Buche bis zum Jahre 1826 eingehender behandelt wird, ähnelt in vielen Punkten dem Leben Pestalozzis, wie beide ja auch in ihren Überzeugungen vieles Gemeinsame haben. Die Darstellung ist zum großen Teil Briefen und Selbstbiographien Fröbels entnommen und das Quellenmaterial recht sorgfältig benutzt. Dazu ist die Schilderung recht anziehend, die Hauptpunkte und Wendepunkte sind genügend hervorgehoben, der innere Entwicklungsgang recht deutlich gekennzeichnet. Dies letztere ist dem Herrn Verf. offenbar die Hauptsache gewesen, und so bildet die Lektüre

der Biographie zugleich eine Einführung in die Lehre des Mannes.

Letztere ist in den kleineren Keilhauer Schriften im Auszug gegeben, ihrer Entwicklung und ihren inneren Fortschritt durch Citate und erläuternde Bemerkungen gebührend Sorge getragen.

Im zweiten Teile dieses Bändchens ist die „Menschenerziehung ꝛc." Keilhau 1826, in ihrem ersten Bande (bis zum begonnenen Knabenalter) zum Teil abgedruckt und mit Randbemerkungen von Fröbels Hand versehen, zum Teil im Auszuge dargestellt. Eine nähere Darstellung des Inhaltes würde uns zu weit führen und zugleich eine Würdigung der Fröbelschen Pädagogik von unserm Herbart-Zillerschen Standpunkt aus im Gefolge haben, die in den Rahmen einer Recension vorliegender Schrift nicht hineingehören würde.

Jedenfalls aber ist diese eingehende, umfassendere Darstellung der Fröbelschen Pädagogik ein recht verdienstliches Werk und können wir die Lektüre dieses ersten Bandes derselben unsern Lesern sehr empfehlen. —m.

Kinderpredigten über die Sonntags-Evangelien von Gerhard Heine, Seminardirektor. Herausgegeben vom christlichen Verein im nördlichen Deutschland. 1,20 M.

Diese Arbeit gehört in das Gebiet jener Erzeugnisse christlichen Geistes, über welche bis jetzt noch wenig Theoretisches aufgestellt ist. Kinderpredigten sollen bei Kindern das leisten, was die Predigten bei der Gemeinde: erbauen und belehren. Mit Absicht stelle ich das „Erbauen" voran, denn „Kinderpredigten" ist immer etwas Anderes, wie Handbücher für den Religionsunterricht und Katechesen. Eine Katechese will erst belehren, dann erbauen; umgekehrt die Kinderpredigt. Daraus folgen schon einige pädagogische Maßregeln für diese Art von Missionsthätigkeit. Andere wieder ergeben sich aus der ersten Hälfte des Wortes, aus dem Alter der Zuhörer. Diese Predigten müssen demnach vor allen Dingen kindlich, also sehr konkret sein. Das vermißt man schon bei vielen Passagen in Predigten dieser Gattung und spec. auch vorliegenden Buches. (Cf. S. 163 ff. u. öfter). Auch ist schon auf die Auswahl der Texte hier ein besonderes Augenmerk zu richten. Nicht jeder Text eignet sich zu einer Kinderpredigt. Es muß ein konkreter, leicht faßlicher Stoff sein, am geeignetsten ein historischer Vorgang, eine biblische Geschichte. Nicht einmal alle Sonntagsevangelien sind uns geeignet erschienen.

Sonst ist anzuerkennen, daß der Verf. überall bemüht ist, den Stoff mundgerecht und für den ihm vorschwebenden Zweck recht fruchtbar zu machen; und des öftern ist es ihm auch recht gut gelungen. Und schon der Gedanke eines derartigen Unternehmens ist verdienstvoll und anregend, und bei der Schwierigkeit des Unternehmens recht schätzenswert. Ob dem Hern Verf. es überall gelungen ist, den kindlichen Ton richtig zu treffen, können wir nicht in allen Punkten und durchweg behaupten, ließe sich auch bei der für dieses Gebiet noch ganz unangebauten und nahezu brach liegenden Theorie schwerlich mit Bestimmtheit aussprechen. Wenn durch diese Erscheinung die Arbeiten auf diesem Gebiet, wo auch gerade das Zillersche Seminar durch seine Erbauungsreden und sorgfältige Behandlung und Pflege derselben einen guten Grund gelegt hat, wieder mit Ernst aufgenommen würden, so hätte das Buch zu dem praktischen Verdienst (denn die Brauchbarkeit dieser Predigten für Kindergottesdienste läßt sich nicht in Abrede stellen) noch ein zweites der Anregung für Arbeiten auf dem Gebiete der Theorie dieses speciellen Zweiges der Pädagogik.

Einige Grundlinien dieser Theorie bei Gelegenheit mitzuteilen, behalten wir uns für die Zukunft vor, wenn unsre einschlägigen Studien zu einem greifbaren Resultat fortschreiten sollten. —m.

Evangelisches Schulblatt.

Juni 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Herbarts Ansicht vom Wesen der Seele.

Von O. Foltz, Eisenach.*)

II.

Vom Sein und Seienden.

A. Der Begriff des Seins.

Nach der uns schon bekannten Erklärung des Herrn Dr. Dittes ist die falsche Bestimmung des Begriffs vom Sein der metaphysische Grundirrtum, der tote Punkt der ganzen Philosophie Herbarts. Der Beleuchtung dieses „toten Punktes" sollen die nachfolgenden Zeilen gewidmet sein.

Der Begriff des Seins ist in der That für die theoretische Philosophie Herbarts von fundamentaler Bedeutung; auf ihn stützt sich im letzten Grunde die Lehre von den einfachen Wesen, welche als die eigentlichen Träger aller inneren und äußeren Erscheinungen anzusehen sind. Herr D. war daher von seinem Standpunkt aus berechtigt und genötigt, sich mit allem Nachdruck gegen die Herbartsche Fassung gerade jenes Begriffs zu erklären. Ein Umstand jedoch läßt das Eindringende und Überzeugende seiner Kritik von vornherein sehr fragwürdig erscheinen: Herr D. hält die Widerlegung der Herbartschen Theorie vom Sein und Seienden für ein Kinderspiel. Man höre nur! Nachdem Herr D. (Pädagogium, 85, V, S. 508—514) die Hauptpunkte der fraglichen Theorie übersichtlich zusammengestellt hat, sagt er (S. 514): „Aus dem vorstehenden Referat wird sich für den denkenden Leser unschwer das Urteil ergeben, daß Herbarts Begriff vom Sein an zahlreichen schweren Widersprüchen leidet und fortwährend zwischen denselben hin und her schwankt." Von den vier Qualitätssätzen Herbarts sind „der erste und der vierte unbedingt richtig; der zweite und der dritte sind offenbar total falsch. Woher kommt nun diese Mischung von Wahrheit und Irrtum? Daher, daß Herbart zwei Begriffe des Seins hat, einen richtigen und einen falschen. Dies ist aus obigem Referat leicht zu erkennen und soll im folgenden kurz nachgewiesen werden." So weit Herr D.

Wir müssen gestehen, daß ein weniger zuversichtlicher Ton uns mehr Vertrauen zu der inneren Berechtigung und Bedeutsamkeit der geübten Kritik eingeflößt

*) Vgl. Evang. Schulbl. 1885 S. 401 ff. Wir bieten unsern Lesern hier den zweiten Artikel des Herrn Foltz, der mit Ostern Solingen verlassen hat und als Lehrer der Töchter-

haben würde. Schwerlich hat Herr D. die Tragweite seiner Worte genau überlegt. Was einem Denker ersten Ranges, dessen Scharfsinn, Umsicht und Wahrheitsliebe auch von seinen Gegnern nicht im mindesten bezweifelt werden, zeitlebens verborgen geblieben ist; was Männer wie Drobisch, Hartenstein, Volkmann, Thilo, Flügel, Cornelius und so viele andere trotz eingehenden Studiums der Werke Herbarts nicht erkannt haben, das soll jeder denkende Leser des „Pädagogiums" auf Grund eines dürftigen Referates leicht herausfinden? — Waren etwa Drobisch und Hartenstein, diese beiden „hochverehrten Lehrer" des Herrn D. (Päd. April 1885. S. 438), nicht „denkende Männer"? Oder ist bei ihnen ein Interesse vorauszusetzen, das sie für Herbarts Lehre vom Sein eintreten ließ? Oder ist die Herbartsche Philosophie vielleicht geeignet, ihre Jünger in einen, die Befähigung zu nüchterner Prüfung rettungslos verschlingenden Taumel der Begeisterung hineinzuziehen? — Wie kann Herr D.

schule nach Eisenach übergesiedelt ist. Die beiden in unserm Blatte veröffentlichten Artikel werden in einer größern Abhandlung: „Zur Theorie der Empfindung" ihren Abschluß finden, und das Ganze wird in den nächsten Wochen bei Bertelsmann in Gütersloh als besondere Broschüre im Preise von etwa 1¼ M. erscheinen. Eine Veröffentlichung des abschließenden Artikels wird im „Evang. Schulbl." nicht stattfinden.

Im Anschluß an diese Mitteilung möchte ich die Broschüre unsern Lesern recht dringend empfehlen.

Wir sind allerdings gewohnt, bei unsern Erwägungen über die beste Einrichtung unserer unterrichtlich-erziehlichen Thätigkeit uns möglichst auf dem Boden der Erfahrung zu halten. Untersuchen wir eine psychologische Frage, wie es Dörpfeld z. B. in Bezug auf Denken und Gedächtnis gethan, so handelt es sich zunächst um eine möglichst reiche Anschauung der einschlägigen psychischen Vorgänge, wie sie uns die eigene und die Erfahrung anderer bieten; 2. wird dann den Gesetzen nachgeforscht, die in diesen Vorgängen sich wirksam erweisen, um endlich 3. Umschau zu halten, wo und wie diese Gesetze in unserm pädagogischen Thun wollen berücksichtigt sein. Für unsere Schularbeit wird es immer das Ziel bleiben müssen, dieselbe so zu gestalten, daß wir sie im ganzen und einzelnen als den psychologischen Gesetzen gemäß, durch dieselben sicher und bestimmt nachweisen können.

Es ist dies ein Ziel, von dessen Erreichung wir noch weit entfernt sind, das es aber wohl verdient, daß wir alle Kraft daran setzen, ihm wenigstens näher zu kommen, hängt doch der wahre Erfolg unserer Arbeit und dadurch unsere Berufsfreudigkeit hiervon ab.

Was sollen uns nun metaphysische Abhandlungen, wie die des Herrn Foltz? Haben wir doch an uns näher Liegendem die Hände noch voll und mehr als voll!

Dieser Einwand wäre entscheidend, wenn nicht in jedem Menschen ein Philosoph stäke und wenn nicht die metaphysischen Grundanschauungen nur zu oft und stark in der Auffassung und Erklärung des Erfahrungsmäßigen sich geltend machten.

Wenn es auch für unsere Praxis genügt, die psychischen Gesetze zu kennen, unser psychologisches Interesse begnügt sich nicht mit ihnen. Die Erfahrung sagt uns nichts über das Wesen der Seele an sich; wir können aber nicht umhin, uns Gedanken darüber zu machen und unser Denken kommt nicht eher zur Ruhe, als bis wir eine Vorstellung von dem Wesen der Seele gewonnen haben, wonach sie sehr wohl Träger der uns bekannten psychischen Erscheinungen sein kann. Wenn es darum auch nicht Aufgabe der empirischen Psychologie ist, uns Aufklärung über das Wesen der Seele zu geben, würden wir es doch einem psychologischen

im April 1885 Drobisch und Hartenstein preisen als die „ohne Zweifel bedeutendsten Schüler Herbarts", und im Mai 1885 jene beiden für Schwachköpfe erklären, die in langen Jahren nicht gelernt, was dem „denkenden" Leser des „Pädagogiums" in einigen Stunden vollkommen deutlich wird? — Wenn man weiß, daß Herbart eine große Anzahl sehr hervorragender Schüler gefunden hat, die seiner Theorie des Seins gegenüber zustimmend sich verhalten, so wird man darum zwar noch nicht die Wahrheit jener Theorie gesichert glauben, aber doch auch nicht umhin können, der Versicherung, es handle sich hier um unschwer zu entdeckende Irrtümer, mit einigem Mißtrauen zu begegnen. Inwiefern dieses Mißtrauen bezüglich des Herrn D. berechtigt sein mag, muß die nachfolgende Untersuchung zeigen.

Das Wort „Sein" ist in seiner Anwendung auf uns selbst und die Gegenstände der Außenwelt uns von Jugend auf so geläufig, daß es auf den ersten

---

Schriftsteller nur ungern verzeihen, wenn er die Frage nach dem Wesen der Seele unberücksichtigt ließe.

Wie entscheidend ferner die metaphysischen Grundanschauungen die Auffassung des Erfahrungsmäßigen bestimmen, dafür kann sich jeder leicht Beispiele etwa aus einer Vergleichung der atheistischen und theistischen Weltanschauung verschaffen. Wenn man alle Lebenserscheinungen, auch die Erscheinungen des psychischen Lebens, auf die Materie, als ihre Basis, zurückzuführen unternimmt, kommt man selbstverständlich zu ganz andern psychologischen Gesetzen, als wir sie bei denen finden, die eine Seele als Träger des psychischen Lebens annehmen.

Es ist hiernach durchaus nicht zu verwundern, daß die Gegner eines psychologischen Systems dasselbe nicht erfolgreicher glauben bekämpfen zu können, als indem sie den Angriff auf seine metaphysischen Voraussetzungen richten. Andrerseits muß die klare Darlegung der metaphysischen Grundanschauungen eines psychologischen Systems allen denen eine dankenswerte Gabe sein, die sich mit dieser Psychologie beschäftigen oder beschäftigen wollen, und so glaube ich, daß die Freunde wie Gegner der Herbartschen Pädagogik dem Herrn Foltz für seine Arbeit zu Dank verpflichtet sind.

Zu ihrer besondern Empfehlung kann ich noch einige Worte aus einem Briefe eines genauen Kenners der Herbartschen Philosophie hier anführen. Herr Past. Flügel schreibt: „Die Bedeutung der Foltzschen Ausführungen geht weit über eine bloße Abweisung der ziemlich flachen Mißverständnisse von Dittes hinaus und erörtert die für Metaphysik und Psychologie so überaus folgenreichen Begriffe und zwar in einer Weise, die nirgends der Strenge und Schärfe des Gedankens etwas vergiebt, aber zugleich so gehalten ist, daß sie jeden, welcher den guten Willen zu folgen hat, auch wenn er den betreffenden Erörterungen noch ferner steht, in die Sache einzuführen vermögen; eben weil sie überall nichts weiter bei den Lesern voraussetzen, als das, was jeder in sich selbst wahrnimmt, und daß man mit den einfachsten logischen Operationen umzugehen versteht. Der Verfasser ist sich dessen wohl bewußt, daß es sich dabei um Begriffe und Fragen handelt, von deren Fassung im Grunde die ganze Weltanschauung abhängt und zu deren Entscheidung und Befestigung der Einzelne meist Jahre seines Lebens gebraucht; darum weist er auch vielfach hin auf die Litteratur, sei es für, sei es gegen Herbart, damit der Leser weitere Veranlassung nehme, die in Rede stehenden Fragen von möglichst verschiedenen Seiten zu erwägen."

So sei denn die Schrift den Lesern bestens empfohlen. Horn.

Blick schwer begreiflich scheint, wie man über dessen Sinn verschiedener Meinung sein und streiten könne. Und doch bezeugt die Geschichte der Philosophie das Vorhandensein des Streites; ja derselbe dauert noch heute fort, wie u. a. die Notwendigkeit dieser unserer Auseinandersetzung mit Herrn D. beweist. — Die Philosophie hat den Begriff des Seins nicht ersonnen, sondern sie findet ihn im gemeinen Gedankenkreise vor, nur, wie sich a priori erwarten läßt, noch völlig unausgebildet und der logischen Präcision gänzlich entbehrend. Personen und Sachen als seiend setzen und — den Begriff des Seins in seiner Allgemeinheit denken, das sind ebenso verschiedene Dinge, wie einen Tisch als Tisch erkennen und — eine Definition des Tisches geben. Wir alle durchlebten eine Zeit, wo die Frage: Was bedeutet das Wort „Sein"? uns in Verlegenheit gesetzt haben würde; eine derartige Verlegenheit ist aber stets das Kennzeichen für den Mangel der logischen Durchbildung eines Begriffs. Die Philosophie kann und soll diesem Mangel abhelfen; sie will uns in den Stand setzen, jene Frage nach der eigentlichen Bedeutung des Wortes Sein klar und scharf zu beantworten, indem sie uns anleitet, festzuhalten, zu sondern und zu ordnen, „was die gemeinen Vorstellungsarten zwar enthalten und mit sich bringen, aber wieder fahren lassen und nicht geltend machen".*) Der Begriff des Seins ist höchst abstrakt und so arm an Gehalt, daß man ihn fast „unendlich klein" zu nennen sich versucht fühlen möchte; „die Schwierigkeiten des Unendlichkleinen gelten aber bekanntlich für nicht geringer, als die des Unendlichgroßen".**) Die Abstraktion muß mit der gehörigen Sorgfalt vollzogen werden; vor allem aber ist der sehr nahe liegenden Verwechslung des Begriffs vom Sein mit verwandten Begriffen vorzubeugen. An jener Sorgfalt und diesen Vorbeugungsmaßregeln haben es aber selbst Philosophen von Fach nicht selten fehlen lassen, so daß aus bloßer Unachtsamkeit Irrtümer hervorwuchsen von sehr weittragenden Folgen. Redete man doch einst von dem Sein als von einer Qualität, die einem Dinge zukommen oder auch nicht zukommen könne. Kant hat seinen ganzen Scharfsinn aufgeboten, um das Ungereimte dieser Auffassung den Zeitgenossen zum Bewußtsein zu bringen.***) — Wir wollen nun versuchen, uns mit dem Leser durch eine eingehende, thunlichst einfache und leichtverständliche Betrachtung über den Begriff des Seins zu verständigen. Herbart entwickelt diesen Begriff im zweiten Abschnitt des zweiten Bandes seiner Metaphysik, setzt also bei seinem Leser die Bekanntschaft mit allem Vorhergegangenen voraus. Da für uns die gleiche Voraussetzung unstatthaft sein würde, so werden wir uns nicht binden an die bestimmte Folge, in welcher Herbart seine bez. Bemerkungen vorträgt, sondern einen eigenen Weg

*) Herbart, Metaphysik, II. §. 210.

**) Herbart, a. a. O. §. 195.

***) Kant, Kritik der reinen Vernunft: Von der Unmöglichkeit eines ontologischen Beweises für das Dasein Gottes.

einſchlagen; Herbart und Dittes ſollen nichtsdeſtoweniger zu ihrem Rechte kommen.

Bäume, Häuſer, Menſchen u. ſ. ſ. ſind; Nixen, Elfen, Zwerge u. ſ. f. ſind nicht. Was ſoll das heißen? Und wie kommen wir dazu, von Menſchen z. B. das Sein, von Elfen aber das Nichtſein zu behaupten? Vorſtellen können wir uns Elfen ebenſowohl wie Menſchen; dem Maler gelingt es, Elfen darzuſtellen; Dichter führen ſie redend und handelnd ein. Und dennoch giebt es keine Elfen, ſo behaupten wir; ſie ſind — nur Geſchöpfe der menſchlichen Einbildungskraft, ein Bild in uns. „Alle Vollkommenheit des Bildes (der Vorſtellung) iſt aber fremdartig dem Sein des Gegenſtandes; jene mag wachſen, wie ſehr man will: dadurch nähert man ſich dem Sein nicht im geringſten.*) Kant ſagt mit Recht: „Aus der bloßen Vorſtellung eines Dinges läßt ſich auf keine Weiſe die Wirklichkeit desſelben herausklauben.“**)

Die Exiſtenz der Fabelweſen iſt bekanntlich nicht ſtets und von allen Menſchen gleichmäßig in Zweifel gezogen worden. Man hat ſie vielfach geſehen, ihre Rede vernommen, ihr wohlthuendes oder unheilbringendes Wirken verſpürt; und der Glaube an ihr Sein beruht gänzlich auf den ſinnlichen Eindrücken, die man empfangen oder empfangen zu haben ſich einbildete. Wenn man irgend einen Menſchen fragt, inwiefern er ſich berechtigt glaube, Bäumen, Häuſern u. ſ. f. das Sein zuzuſchreiben, ſo wird er ohne Zweifel antworten: Ich kann ſie ſehen, betaſten. Das Empfundene, mit den Sinnen Wahrgenommene alſo, was man mit Augen ſehen und mit Händen betaſten kann, gilt zunächſt für das Seiende, und der Unterſchied von Sein und Nichtſein ſcheint ſich auf den Gegenſatz zwiſchen der (reproduzierten) Vorſtellung und der (ſinnlichen) Wahrnehmung zurückführen zu laſſen.

Die Vorſtellungen (Begriffe, Gedanken) ſind in uns, als innere Zuſtände geben ſie dem beobachtenden Blicke ſich zu erkennen. Die ſinnliche Wahrnehmung vollzieht ſich zwar auch in uns, allein das Wahrgenommene (die Farbe, der Klang, der Duft u. ſ. ſ.) wird unvermeidlich nach außen verſetzt. Man mag noch ſo feſt davon überzeugt ſein, daß der Menſch in aller Wahrnehmung nur ſeinen eigenen inneren Zuſtand wahrnehme: die Thatſache, daß das Empfundene als ein Äußeres erſcheint, kann dadurch nicht erſchüttert werden. Aber auch nur das Empfundene wird nach außen projiziert, nicht das Vorgeſtellte, Gedachte. Begriffe (auch ſolche von körperlichen Dingen) hat noch niemand geſehen und als etwas Körperliches, Greifbares vor ſich hingeſtellt. Die ſinnliche Wahrnehmung begründet mithin das Bewußtſein von einem Äußeren, Anderen, das uns ſelbſt und unſerm Inneren, dem Getriebe der

*) Herbart, a. a. O. §. 203.

**) Her D. glaubt dieſen Satz gegen Herbart wenden zu können; darauf werden wir ſpäter zurückkommen.

Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen gegenübersteht. Das Äußere drängt sich uns auf und läßt uns oft genug seine Macht in unangenehmer Weise empfinden. Wir würden vieles nicht sehen und hören und fühlen, wenn wir es nur vermeiden könnten. Aber der rollende Donner erzwingt sich Gehör, der Frost durchschauert uns auch gegen unsern Willen; und wiederum ist alle Sehnsucht eines liebenden Herzens nicht imstande, den Freund aus der Gedankenferne in die Nähe des sinnlichen Anschauens zu rücken. Haben so Wunsch und Willen keinen Einfluß auf unsere Wahrnehmungen, so scheint das Wahrgenommene auch nicht einmal durch die Wahrnehmung bedingt zu sein. Das durch Vermittlung der Sinnesorgane erfaßte Äußere ist und bleibt wahrnehmbar, auch wenn es einmal nicht von uns oder andern wirklich beobachtet wird. Der Gefangene, welcher monatelang den Himmel nicht sah, ist fest überzeugt, daß er ihn sehen würde, sobald man ihm einen Gang ins Freie gestattete; daß er ihn auch in der Zwischenzeit stets hätte sehen können, wenn nur der Kerker nicht gewesen wäre. Diese Überzeugung teilen wir alle wenigstens so lange, bis etwa durch philosophische Reflexionen unsere Zuversicht erschüttert wird. Nach der gemeinen Weltansicht schafft nicht die Wahrnehmung das Äußere, sondern die Außenwelt ist da, unabhängig von jeder Wahrnehmung. Die Wahrnehmung ist an das Vorhandensein des Äußeren gebunden, sie würde nicht stattfinden können, wenn nicht das Äußere schon wäre; nicht aber wird umgekehrt das Wahrgenommene erst durch die Wahrnehmung gesetzt. Eben dasjenige nun, was wahrgenommen werden kann, aber durch wirkliches Wahrgenommenwerden nicht bedingt ist, hält man gemeinhin für das Seiende.

Das erste Merkmal des Begriffs vom Sein ist demnach die Unabhängigkeit von dem auffassenden Subjekte, von unserm Empfinden, Vorstellen, Denken; und auf diesem Standpunkte der Untersuchung können wir Herrn D. nur zustimmen, wenn er sagt (a. a. O. S. 515): „Einen Gegenstand setzen, ihm das Sein beilegen, heißt: er ist nicht bloß ein Bild in uns, nicht bloß eine unserer Vorstellungen, sondern er existiert an sich, außer unserm Denken und unabhängig von demselben.“ Diese an sich richtige Erklärung leidet nur an dem einen Fehler, daß sie unvollständig ist und den Begriff des Seins nicht erschöpfend bezeichnet. Auch im „gemeinen Leben“ meint man nicht nur und ausschließlich jene Unabhängigkeit von uns, wenn den Dingen das Sein zugeschrieben wird; und vielleicht war es doch etwas anderes als schnöde „Willkür“, wodurch Herbart sich veranlaßt sah, bei jenem einen Merkmal nicht stehen zu bleiben.*) Die Abstraktion soll nicht über ihr Ziel hinausgetrieben, aber auch nicht vorzeitig abgebrochen werden, damit man nicht eine zu weite Definition erhalte. Z. B. das Gute wird gelobt, das Böse getadelt; also ist

*) Vgl. die Bemerkungen des Herrn D. a. a. O. S. 516.

das Gute das Löbliche, das Böse das Tadelnswerte? Ohne Zweifel. Allein Beifall erwirbt auch das Schöne, Schickliche, Angenehme; getadelt wird das Unschickliche, Häßliche u. s. f. Ist nun das Schöne und Schickliche mit dem Guten, das Häßliche und Unschickliche mit dem Bösen identisch? Gewiß nicht, und doch sollte es nach jener Erklärung der Fall sein. Worin liegt nun der Fehler? Darin, daß man ein Merkmal des Guten für den Begriff des Guten genommen und ganz versäumt hat, die verschiedenen Arten des Löblichen und Tadelnswerten untereinander zu vergleichen, um die eigentümlichen Merkmale jeder Art zu erkennen. Suchen wir einen ähnlichen Verstoß gegen die Regeln der formalen Logik in unserem Falle zu vermeiden.

„Man versetze sich auf ein Schiff, welches schnell am Ufer vorbeifährt. Die Bäume scheinen uns entgegen zu kommen, aber sie bewegen sich nicht wirklich. Hingegen das Schiff bewegt sich wirklich.*) Die Sonne scheint sich um die Erde zu drehen, und die Erde steht scheinbar stille. Jahrtausende hindurch hat man jenen Schein für Wirklichkeit gehalten, einer subjektiven Täuschung objektive Wahrheit zugeschrieben, bis man endlich erkannte, daß der Vorgang, von dem man geglaubt hatte, er vollziehe sich objektiv, d. h. unabhängig von uns und unserer Auffassung, auf ein bloßes Vorstellen sich reduziere. Unabhängigkeit von unserm Denken ist also nicht ein ausschließendes Merkmal des Seienden, dieselbe kommt vielmehr allem Wirklichen, also auch jeder wirklichen Bewegung zu. Das Wasser fließt wirklich thalabwärts, und der Rauch steigt wirklich in die Höhe, ob nun wir oder andere beobachtend gegenwärtig sind oder nicht; die oben erwähnten Scheinbewegungen aber ereignen sich nur für uns und sind ganz und gar abhängig von dem Standpunkte, den wir gerade einnehmen. Die „außer unserm Denken und unabhängig von demselben" stattfindende Bewegung ist nicht, sondern geschieht; sie wird getragen von einem Seienden und ist eben deshalb selbst nicht zugänglich für den Begriff des Seins. Das Seiende bedarf demnach eines solchen Trägers, einer Anlehnung an etwas anderes nicht? Bevor wir dies als die bestimmte Meinung auch des vorphilosophischen Denkens aussprechen, wollen wir doch erst noch ein paar andere Beispiele anführen.

Die Baumreihen einer Allee scheinen sich in der Ferne zu nähern, in Wirklichkeit sind sie überall gleich weit voneinander entfernt. Der Mond scheint bei seinem Aufgange größer zu sein, als auf dem Höhepunkte seiner Stellung, obgleich seine wirkliche Größe stets dieselbe ist. Jene wirkliche Entfernung und diese wirkliche Größe sind unabhängig von uns, und doch sind sie nur Verhältnisse, Formen, die ein Sein voraussetzen, also dieselbe Anlehnungsbedürftigkeit zeigen, wie die wirkliche Bewegung.

*) Herbart, a. a. O. § 195.

Warum schreiben wir dem Schatten kein Sein zu? oder dem Regenbogen? Die Unabhängigkeit dieser Erscheinungen von uns, d. h. ihre Wirklichkeit steht außer Zweifel; allein es fehlt ihnen die Selbständigkeit. Sie sind bedingt von andern Seienden, stehen nicht auf eigenen Füßen. Man geht also schon im gemeinen Leben darauf aus, nur Selbständiges, d. h. Absolutes für seiend zu erklären.

Daß man wirklich darauf ausgeht, beweist wohl am besten folgende bekannte Thatsache. Dem Kinde in den allerersten Lebensjahren ist das Empfundene, das Weiße, Süße, Warme, Rauhe u. s. w. das Seiende, es trennt noch nicht die Beschaffenheit von dem Stoffe, dem sie anhaftet, und in diesem Sinne sagt Herbart: „In der Empfindung ist die absolute Position vorhanden, ohne daß man es merkt." Das heißt: das Kind setzt das Empfundene (schreibt ihm das Sein zu), ohne über die Setzung zu reflektieren, ohne überhaupt zu wissen, was es thut. Nicht das Thun, sondern nur das Werk; nicht die Setzung (Position), sondern nur das Gesetzte kommt ihm zum Bewußtsein.*) — Aber schon das Kind gelangt, wenn es zum Urteilen übergeht, also die ersten Versuche im Denken unternimmt, zu der Einsicht, daß das Empfundene als solches nicht Gegenstand der absoluten Position, d. h. nicht das eigentlich Seiende sein kann. Durch die Urteile: der Zucker ist süß, weiß, rauh, — bildet sich die Vorstellung von einem Dinge, welches süß, weiß u. s. f. ist; die Empfindungen sinken zu Merkmalen herab, und nicht mehr diesen Merkmalen, sondern dem Gegenstande als dem gemeinsamen Besitzer aller Merkmale wird jetzt das Sein zuerkannt. Beschaffenheiten, Eigenschaften gelten auch im „gemeinen Leben" nicht für das Seiende selbst, sondern nur für ein Besitztum des Seienden; sie existieren nur in und mit dem Dinge, von dem sie getragen werden, dem sie angehören. Das Ding aber bedarf keines Trägers, keiner Anlehnung an etwas anderes, und darum sieht man in ihm das eigentlich

*) Herr D. sagt (a. a. O. S. 508): „Über den Ursprung des Begriffs vom Sein läßt sich streiten. Ich meinesteils bin der Ansicht, daß dieser Begriff erst aus dem Denken entspringt, nicht aber ursprünglich in der unmittelbaren Empfindung gegeben ist." Aber wo hat denn Herbart behauptet, der Begriff des Seins sei in der Empfindung gegeben? Wenn das Kind das Weiße, Süße u. s. f. für das Seiende hält: hat es darum einen Begriff vom Sein? Wissen alle Menschen, die richtig urteilen und schließen, was ein Urteil, ein Schluß ist? — Übrigens spricht Herr D. in seiner Logik, 3. Aufl. S. 28 eine andere, und zwar ganz falsche Ansicht über den Ursprung des Begriffs vom Sein aus. Er sagt dort: „Einfache Begriffe sind Stammbegriffe, die durch Wahrnehmung (?) gewonnen werden müssen, nicht aber durch Denken erzeugt werden können (??). So die Begriffe Raum, Zeit, Größe, Zahl .... Nichts, Sein, Werden u. s. f." Herr D. scheint also seit dem Jahre 1873 seine Meinung geändert zu haben. Dagegen wäre nichts zu erinnern, hätte er nur nicht Herbart gänzlich mißverstanden. Zudem hat der Ursprung des Begriffs vom Sein nicht die Metaphysik, sondern die Psychologie zu erklären.

Reale. Freilich sind auch die Dinge, genauer betrachtet, nur Relationen (vgl. Herbart, Lehrbuch zur Einleitung, § 118); aber indem die natürliche Weltansicht die Eigenschaften dem Dinge gegenüberstellt, bekundet sie eine richtige Ahnung von dem Unterschiede zwischen relativem und absolutem Sein.

Wie der Leser bemerkt haben wird, ist es ebenso verführerisch als unstatthaft, den Begriff des Seins mit dem der Wirklichkeit zu identifizieren. Das Wirkliche fällt wie das Seiende „auf keinen Fall in die Klasse der optischen Täuschung des Traums, der Dichtung, des leeren, willkürlichen Denkens.*) Das Wirkliche ist oder geschieht „außer unserm Denken und unabhängig von demselben"; der Begriff des Seins aber weist die Abhängigkeit des Seienden nicht nur von uns, sondern auch von allem andern zurück. Das wahrhaft Seiende ist das Unbedingte, Absolute; das Seiende wird an sich gesetzt, nichts anderes braucht ihm vorausgesetzt zu werden; der Begriff des Seins ist der Begriff der absoluten Position.

Das Nachdenken der Menschen, die nicht gerade logische oder metaphysische Studien treiben, verfolgt die Beziehungen der Dinge zu einander, deren Existenz unbedenklich angenommen wird. Auch wenn man z. B. fragt, ob Gespenster seien oder vielmehr nicht seien —, bildet nicht das Sein im allgemeinen, der Begriff des Seins den Zielpunkt der Frage, sondern das Sein eines bestimmten Wesens. Logische Begriffe sind stets das Ergebnis eines absichtlichen und planmäßigen Denkens, zu welchem der psychische Mechanismus nur das Material herbeischafft; und es ist daher selbstverständlich, daß die Philosophie den fertigen Begriff des Seins in der bestimmten Formulierung, wie sie ihn gebraucht, nicht dem gemeinen Erfahrungskreise entnehmen kann. Ihr Begriff soll nur nicht im Widerspruch stehen mit der allgemeinen Bedeutung des Wortes „Sein"; darum folgt sie bei ihrem Abstraktionsprozeß den Andeutungen, welche aus der landläufigen Anwendung jenes Wortes sich gewinnen lassen. Aber verstößt nicht in der That der Begriff der absoluten Position gegen das Herkommen? Wird nicht doch in der Regel der Begriff des Seins anders gedeutet, so daß er nicht nur das Absolute, Unbedingte, sondern auch das Relative, Bedingte umfaßt? Von „willkürlicher Zurichtung" des Begriffs wird der Leser zwar in unserer Auseinandersetzung nichts bemerkt haben; aber es könnte doch ein Fehler mit untergelaufen und darum eine nachträgliche Korrektur erforderlich sein. Die Metaphysik soll die Erfahrung erklären und „muß gesichert werden gegen den Verdacht, sich eine Welt nach ihrer Phantasie zu ersinnen und zu beschreiben." Kehren wir darum noch einmal auf den Boden der Erfahrung zurück.

Die Dinge, welche man gemeinhin für das Reale hält, sind veränder-

*) Herbart, a. a. O. § 197.

lich und zusammengesetzt und dulden darum keine absolute Position. Nun wird ihnen aber thatsächlich und zwar nicht bloß von einzelnen Querköpfen, sondern ganz allgemein das Sein zugeschrieben: folglich — hat man im „gemeinen Leben" auch nicht einmal die Absicht, mit dem Worte Sein etwas Selbständiges, Absolutes zu bezeichnen? Man durchschaut die Relativität der Dinge und beharrt doch dabei, sie für real zu halten? Herr D. sagt (a. a. O. S. 518): „Wenn uns Herbart zumutet, seine Nichtse (— die einfachen Wesen nämlich) für real zu halten, so muß er uns um so mehr gestatten, wirkliche Körper für real zu halten; wobei es ganz gleichgültig ist, ob dieselben einfach oder zusammengesetzt, veränderlich oder unveränderlich, ewig oder vergänglich sein mögen; der Begriff des Seins ist in allen diesen Beziehungen indifferent."*) Wie steht es nun damit? Wir wollen uns wieder an bestimmten Beispielen zu orientieren suchen.

Das Wasser ist ein wirklicher Körper; kommt ihm nun auch das Sein zu? Kann von ihm (rechtmäßig nämlich, denn thatsächlich geschieht es ja) ohne jede Einschränkung, schlechthin gesagt werden, daß es sei? — Das Wasser ist — heute; gestern — war es noch nicht, indem es erst hervorgehen mußte aus dem schmelzenden Eise; morgen — wird es nicht mehr sein, indem die hinzutretende Wärme es alsdann längst in Wasserdampf verwandelt hat. Es ist also nur für eine gewisse Zeit und unter gewissen Bedingungen; es entsteht und vergeht, und die widersprechenden Aussagen: Es ist! und: Es ist nicht! sind beide gleich zutreffend, an ihrem Orte und zu ihrer Zeit. Sofern also das Wasser entsteht und vergeht, ist es nicht ein Seiendes, sondern ein Nichtseiendes; als seiend kann es nur gedacht werden, solange man von seiner Vergänglichkeit absieht. Nun denken die Menschen oft wirklich nicht daran, daß die Existenz des Wassers von Bedingungen abhängig, gleichsam nur eine geliehene ist; man ignoriert sein Werden und seine Auflösung und glaubt sich aus diesem Grunde berechtigt, ohne einschränkenden Zusatz das Sein von ihm aussagen zu dürfen.

---

*) A. a. O. stehen noch die Worte: „— denn mit Recht sagt Herbart, daß der Begriff des Seins über die Qualität des Seienden gar nichts bestimme." So soll Herbart Zeugnis ablegen gegen sich selbst. Aber dies Zeugnis kommt nur dadurch zustande, daß Herbarts Worte nicht genau wiedergegeben werden und infolgedessen einen Sinn erhalten, der ihrem Urheber ganz fern gelegen hat. Bei Herbart heißt es: „Auf den ersten Blick führt der Begriff des Seins leicht zu der Meinung, als ob er gar nichts über die Qualität bestimme." Und an einer anderen Stelle: „In der Forderung der absoluten Position ist gar keine positive Hinweisung auf die Natur des zu setzenden Gegenstandes enthalten" (Herbart, Metaph. § 205, 208). Keine positive Hinweisung, aber doch vielleicht eine negative, die zu einem indirekten Beweise führen kann? Das ist's, was Herbart behauptet, Herr D. bestreitet; der letztere hat also kein Recht, sich hinsichtlich der oben erwähnten Indifferenz des Begriffs vom Sein auf seinen Gegner zu berufen.

Der aufmerksame, denkende Beobachter der Welt aber kann über die Vergänglichkeit der Dinge nicht hinwegsehen. Gerade das Problem der Veränderung hat von jeher mehr als irgend ein anderes das metaphysische Denken in Bewegung gesetzt, und die Einsicht, daß das Veränderliche, Werdende als solches nicht das wahrhaft Seiende sein könne, ist eins der ersten Ergebnisse der Philosophie.*) In unseren Tagen lernt jedes Kind die Aggregatzustände der Körper von den Körpern selbst unterscheiden; Wasser, Wasserdampf und Eis sind im Sinne der heutigen Naturwissenschaft nur vergängliche Formen der Erscheinung eines Seienden, das ihnen zu Grunde liegt und in allem Wechsel beharrt. Auch abgesehen von Philosophie und Schule kann man beobachten, daß der Mensch um so behutsamer verfährt in dem Gebrauche des Wortes „Sein", je mehr die Wandelbarkeit und Zerstörbarkeit alles Irdischen ihm zum Bewußtsein kommt. Wo das unerfahrene Kind noch absolut setzt, ein schlechthin Seiendes zu erblicken glaubt, da setzt der gereifte Mann mit dem Vorbehalt der Zurücknahme; er weiß sehr wohl, daß man bei jeder Person und jeder Sache zu befürchten hat, das Urteil: Er lebt! Sie ist — im nächsten Augenblick widerrufen zu müssen. Man hatte also das Seiende ursprünglich als ein Bleibendes, Dauerndes gedacht und findet hinterher, daß die Dinge dem Anspruch nicht genügen, der mit dem Begriff des Seins verknüpft ist. Wer überhaupt denken will, wird eigentliche Vernichtung eines Seienden, den Übergang vom Sein ins Nichtsein unmöglich finden. Auch das vorphilosophische Bewußtsein hat eine Ahnung von dieser Unmöglichkeit, sonst würde man nicht fragen: Was ist aus x geworden? Wo ist y geblieben? Wenn ein gefülltes Glas, das kein Durchsickern der Flüssigkeit zuläßt, im Laufe der Zeit anscheinend von selbst sich leert, so wird jeder denkende Mensch stutzig, und sein Befremden schwindet erst, wenn man ihm zeigt, das Seiende, das in der Form des Wassers sich darstellte, sei nicht verschwunden, sondern habe nur die Form gewechselt, d. h. sich in Wasserdampf verwandelt. Man denkt also das Seiende selbst nicht als ein Entstehendes und Vergehendes, sondern als ein Bleibendes, Dauerndes.

„Ich weiß es, sie sind ewig, denn sie sind!" — heißt es in Goethes Tasso (II. 2) mit Bezug auf die Gestalten, die der Dichter geschaffen; dieses Wort gilt vollkommen von dem Seienden: es ist ewig, weil es ist. In völliger Übereinstimmung mit dieser Anschauung, die im Grunde genommen von allen Menschen ohne Ausnahme geteilt wird, sagt Schiller:

„Rauch ist alles ird'sche Wesen;
Wie der Klang im Ohr vergeht,
Schwinden alle Erdengrößen:
Nur die Götter bleiben stät.

*) Flügel, a. a. O. S. 1 ff. S. 18 ff.
Thilo, Geschichte der Philosophie, I. S. 32 ff.

Ewigklar und spiegelrein und eben
Fließt das zephyrleichte Leben
Im Olymp den Seligen dahin;
Monde wechseln und Geschlechter fliehen:
Ihrer Götterjugend Rosen blühen
Wandellos im ewigen Ruin."

Wir befinden uns also im Einklang mit der natürlichen Weltansicht und der Naturforschung, wenn wir sagen: Ruhiges Bestehen in sich selbst, veränderungsloses Beharren sind Charakterzüge des Seienden; ihm kann ein für allemal das Sein zuerkannt werden, weil es nicht von Bedingungen abhängig ist: wahres Sein ist absolutes Sein. Das Sein der wandelbaren Dinge ist der Macht eines Königs zu vergleichen, der jeden Augenblick durch eine Parlamentsmehrheit gestürzt werden kann: ein solcher König ist kein wahrer König.

Der Begriff des Seins ist also entschieden nicht indifferent gegen das Merkmal der Veränderlichkeit; und ebensowenig wird man der Meinung des Herrn D. beitreten können, es sei hinsichtlich der Realität der Dinge vollkommen gleichgültig, ob dieselben einfach oder zusammengesetzt sind. Herr D. sagt (a. a. O. S. 519): „Grundlos ist die Behauptung (Herbarts), eine Verbindung sei eine bloße Form und als solche nicht real: Das Wasser als eine Verbindung von Wasserstoff und Sauerstoff, oder der Zinnober als eine Verbindung von Schwefel und Quecksilber . . . . , das sind keineswegs bloße Formen, sondern sehr charakteristische Körper, deren Eigenschaften nicht identisch sind mit denen ihrer Bestandteile. Solchen Verbindungen einem falschen Begriffe, nämlich der absoluten Position, zuliebe das Sein abzusprechen, dazu haben wir keinerlei Grund." — Also: wenn der Begriff der absoluten Position der wahre Begriff des Seins wäre, so würde auch Herr D. die Realität der Verbindungen preisgeben? Es scheint so nach den letzten Worten, und wir wollen von diesem halben Zugeständnis vorläufig Akt nehmen. Gewiß sind Wasser, Quecksilber u. s. f. charakteristische Körper mit andern Eigenschaften, als ihre Elemente sie zeigen; aber Formen, d. h. eben Zusammenfassung von Einfachem sind und bleiben sie doch, und es dürfte nicht ganz leicht zu erklären sein, wie Herr D. bei dem gegenwärtigen Standpunkt der Naturwissenschaft es über sich gewinnen mag, Wasser in demselben Sinne für ein Seiendes zu halten, wie die Elemente, aus denen es besteht.

Das Einfache ist formlos; Form ist erst Folge der Zusammensetzung, und alles Zusammengesetzte ist als solches formal. Auflösung der Zusammensetzung vernichtet die Form, während die Elemente bleiben. Das Reale, Dauernde, Bleibende in jeder Verbindung sind also die Elemente. Das Element ist unabhängig von der Form, die es begründen hilft, ja auch unabhängig von allen andern Elementen; die Form dagegen ist bedingt durch ihre Elemente, sie ist nichts — ohne dieselben. Beispiele sind leicht zu finden. Die

Töne, die einen Accord bilden, können recht wohl auch einzeln oder in anderer Verbindung vernommen werden; es ist ihnen nicht wesentlich, Bestandteile eines bestimmten Accords oder überhaupt eines Accords zu sein: sie bleiben unter allen Umständen, was sie sind. Der Accord aber beruht ganz und gar auf dem Zusammenklang bestimmter Töne. Das Hörbare in ihm sind nur die einzelnen Töne, obgleich aus deren Zusammentreffen eine Wirkung hervorgeht, welche jeder Ton, einzeln genommen, nicht erzeugt haben würde. — Dem Sauerstoff ist jede Verbindung zufällig, d. h. keinerlei Vereinigung mit andern Elementen ist eine Bedingung seines Seins. Mag er sich trennen von dem Wasserstoff, mit dem verbündet er dem Wasser ein vorübergehendes Dasein verlieh; mag er in das Eisen eindringen zur Erzeugung von Eisenoxyd, um nach einer abermaligen Trennung einen Bestandteil der Schwefelsäure zu bilden: es ist und bleibt immer derselbe Sauerstoff, dessen Sein von all diesen Verhältnissen zu andern Wesen nicht im geringsten berührt wird. Wenn aber der galvanische Strom das Wasser zersetzt, so bereitet er diesem „sehr charakteristischen Körper", dessen Sein eben nur auf der Verbindung seiner Elemente beruht, ein jähes Ende. Die gegenseitige Durchdringung von Sauerstoff und Wasserstoff läßt Erscheinungen hervortreten, die von den Elementen selbst in ihrer Vereinzelung nicht erwartet werden können; mit dem Realen selbst aber haben vergängliche Formen der Erscheinung nichts zu thun. Im Familienleben und im geselligen Verkehr entwickeln die Menschen Eigenschaften, die ein strenges Einsiedlerleben nicht einmal würde ahnen lassen; darum hält doch niemand Familie und Gesellschaft für reale Wesen, wirkliche Personen.

Das Element ist an sich, unabhängig von uns und von allem andern; von ihm kann es schlechthin heißen: es ist! Jede Verbindung ist relativ, bedingt; ihr darf nur unter gewissen Einschränkungen das Sein zugeschrieben werden. Man kann also nicht, wie Herr D. (S. 518) behauptet, den Begriff des Seins ebensowohl jedem Atom von Sauerstoff oder Wasserstoff beilegen, als einer Verbindung beliebig vieler solcher Atome, etwa einem Regentropfen oder der Wassermasse eines Sees. Herr D. muß das in der Übereilung hingeschrieben haben, denn zu der Einsicht, daß zwischen der Realität eines Atoms und dem Sein einer Verbindung ein sehr bedeutender Unterschied besteht, ist doch kein sonderlicher Scharfsinn erforderlich. Relative Vollständigkeit ist keine Vollständigkeit schlechthin; relative Schönheit keine Schönheit; relatives Sein kein wahres Sein: der Begriff des Seins ist der Begriff der absoluten Position.

Bevor wir diesen Gegenstand verlassen, müssen wir doch noch eines Mißverständnisses gedenken, das nur in der allerdings etwas weit gehenden Unaufmerksamkeit des Herrn D. seinen Grund haben kann. Herr D. sagt (a. a. O. S. 519): „Es kann nicht gelingen, die Erfahrung begreiflich zu machen, wenn

man (— mit Herbart nämlich! —) in den Irrtum verfällt, die Welt der Dinge warte erst auf unser Denken, unser Setzen, um zum Sein zu gelangen. Herbart meint, eine Verbindung, wie A = a + b, könne nicht real sein, weil wir (in unserm Denken) wegen der gegenseitigen Relativität von a und b gar nicht zur Setzung einer derartigen Verbindung gelangen könnten .... Ich denke, wir können uns derartige Sorgen ersparen, indem wir getrost annehmen, die fragliche Voraussetzung oder Bedingung war bereits längst realisiert und die ganze Setzung in Wirklichkeit erfolgt, noch ehe wir versuchten, sie in unserm Denken zu vollziehen, ja ehe wir auf die Welt kamen (!)." — Herr D. versichert wiederholt (a. a. O. S. 506, 526), daß er die Werke Herbarts „in einem langjährigen, gründlichen und vergleichenden Studium objektiv würdigen gelernt" habe; und wir unsrerseits finden uns durchaus nicht berechtigt, die Wahrheitsliebe unseres Gegners irgendwie zu bezweifeln. Aber das müssen wir sagen, daß in der ganzen Metaphysik Herbarts auch nicht eine einzige Stelle anzutreffen ist, welche für das in den eben citierten Worten zu Tage tretende Mißverständnis verantwortlich gemacht werden könnte. Lotze äußert denn auch in seiner Metaphysik: „Natürlich hat Herbart nie den unphilosophischen Gedanken gehabt, die unzurücknehmbare Position, in welcher er das wahre Sein der Dinge fand, sei eine noch auszuübende Thätigkeit; auch für ihn war sie eine anzuerkennende Thatsache" u. s. w.*) Der Ausdruck „Position" oder „Setzung" bezeichnet ursprünglich eine Handlung, und wer sich lediglich an das Wort hält, kann wohl zu der Meinung verleitet werden, daß nach Herbarts Lehre die Dinge erst durch unsere Setzung, durch eine von uns auszuübende Thätigkeit zum Sein gelangen sollten. Es läßt sich bezweifeln, ob der Ausdruck „Position" glücklich gewählt sei; Herbart hat ihn nicht in die Philosophie eingeführt, sondern, wenn wir nicht irren, von Kant übernommen. Abgesehen aber von der sprachlichen Bezeichnung hat Herbart alles gethan, um dem in Rede stehenden Mißverständnis vorzubeugen. Wir wollen zum Beweise nur zwei kurze Stellen anführen. „Jede Spekulation sucht eine Konstruktion von Begriffen, welche, wenn sie vollständig wäre, das Reale darstellen würde, wie es dem, was geschieht und erscheint, zum Grunde liegt."

*) Vgl. Lotze, Metaphysik, 1879. Erstes Kap. § 11. Dieses Kapitel handelt vom Sein der Dinge und bringt einen Einwand gegen die metaphysische Lehre Herbarts. Wenn der Leser einmal die betreffenden Ausführungen Lotzes mit der vielgenannten Kritik des Herrn D. vergleichen will, so wird ihm der Kontrast zwischen der Behutsamkeit und bescheidenen Zurückhaltung, mit welcher Lotze seine Bedenken zur Sprache bringt, und dem hochmütig absprechenden Tone, den Herr D. gegen Herbart sich gestattet, vielleicht zu einigen Betrachtungen Veranlassung geben. Herr D. findet in der Herbartschen Theorie vom Sein ein Denken, „welches bei aller Prätension nur eine Grille ist." So redet derselbe Mann, dessen ganze Kritik der Herbartschen Metaphysik nur ein Gewebe von oft schwer verzeihlichen Mißverständnissen ist!

„Schatten, Träume, Täuschungen aller Art enthalten die Zurücknahme eines Setzens, das schon geschehen war; hier beginnt die Frage, ob denn die Dinge auch Träume seien? Wird die Frage verneint, so entsteht nun aus doppelter Verneinung eine Bejahung, und diese erst giebt den Begriff des Seins; obgleich dadurch nichts Neues soll gesagt werden, mithin vorausgesetzt wird, die Bejahung habe sich von jeher von selbst verstanden, und es liege in der Natur der Dinge, daß sie ihm zukomme.“*) Diese letzte Äußerung Herbarts findet sich recht in der Mitte des Kapitels, das den Begriff des Seins entwickelt und von dem Herr D. in seinem Referate einen Auszug giebt; sie allein hätte wohl genügen sollen, die Gefahr einer so grundfalschen Deutung der absoluten Position abzuwenden. Über die Realität einer Verbindung, die aus realen, selbständigen Elementen besteht, haben wir uns oben ausgesprochen. Vgl. dazu Herbarts Lehrbuch zur Einleitung, § 135. Flügel, a. a. O. § 17. In der Metaphysik § 207 und § 208 hat Herbart eine Verbindung aus relativen, unselbständigen Elementen im Auge, und auf solche Verbindungen bezieht sich die von Herrn D. bemängelte Beweisführung Herbarts, deren Prüfung in einem andern Zusammenhang erfolgen muß.

Herr D. behauptet, Herbart habe zwei Begriffe des Seins, einen richtigen und einen falschen. Zuerst bestimme Herbart den Begriff des Seins als bloß thatsächliche Setzung; dieser Begriff bedeute da nur: etwas für wirklich halten, im Gegensatz zum bloßen Gedachtwerden. Dann gewinne Herbart durch einen Sprung in völlig unmotivierter Weise den Begriff der absoluten Position (Dittes, a. a. O. S. 515). Darauf ist zu erwidern: Herbart bestimmt nie und nirgend den Begriff des Seins als bloß thatsächliche Setzung; dieser Begriff bedeutet bei ihm niemals nur: etwas für wirklich halten, im Gegensatz zum bloßen Gedachtwerden. Aber — so fragt der Leser — wie kann denn Herr D. so etwas behaupten? ja, das ist allerdings schwer zu begreifen. Von der absoluten Grundlosigkeit seiner Behauptung aber wird sich jeder überzeugen, der nur einmal die §§ 196 und 197 der Herbartschen Metaphysik aufmerksam durchliest. Nachdem Herbart dort bemerkt hat, die Ausdrücke Sein, Dasein und Wirklichkeit würden oft als gleichbedeutend gebraucht, müßten also etwas Gemeinsames in den Gedanken haben, die sie ausdrücken, — stellt er das Wirkliche dem Nichtwirklichen, Scheinbaren gegenüber, um zu zeigen, daß das Wirkliche unabhängig von uns und unserer Auffassung sei, während das Nichtwirkliche (die Scheinbewegung der Bäume am Ufer, das Farbenspiel der bunten Taube u. s. s.) auf ein bloßes Vorstellen sich reduziere. Dann fragt er: „Kommen der gemeinen Wirklichkeit denn auch die Ausdrücke Dasein und Sein zu?“ Er ist also weit davon entfernt,

*) Herbart a. a. O. § 163. § 202.

das Wirkliche mit dem Seienden zu identifizieren; Unabhängigkeit von unserm Denken gilt ihm nur für das Gemeinsame in den Gedanken, welche die Worte Sein und Wirklichkeit ausdrücken. Hat nun Herbart niemals daran gedacht, den Sinn des Wortes „Sein" darin zu finden, daß man etwas für wirklich halte, so ist die Annahme von zwei Begriffen des Seins ganz hinfällig. Herbart kann also auch nicht den richtigen Begriff des Seins mit dem falschen vielfach haben wechseln lassen (S. 515); entweder ist der Begriff der absoluten Position der richtige Begriff des Seins, oder Herbart hat den letzteren gar nicht gekannt. Nach unserer Überzeugung hat gerade Herr D. den Begriff des Seins durchaus verkannt, indem er im Widerspruch mit der natürlichen Weltanschauung, der Naturwissenschaft und allen namhaften Philosophen alter und neuer Zeit das Wirkliche für gleichbedeutend hält mit dem Seienden.

Herr D. behauptet, der Begriff der absoluten Position sei falsch. Der Ausdruck „falsch" könnte zunächst vermuten lassen, jener Begriff sei widersprechend, wie etwa der Begriff des absoluten Werdens: das hat aber noch niemand behauptet und ist auch nicht Herrn D.'s Meinung. Es ist also ein möglicher, wenn auch darum noch nicht ein gültiger Begriff.

Falsch könnte ferner heißen, der Begriff der absoluten Position sei nicht anwendbar auf die Dinge, die man mit Augen sehen und mit Händen greifen kann. Allerdings ist diese Anwendung unstatthaft; denn die Dinge haben nur ein relatives Sein, eine geliehene Realität, wie oben ausführlich gezeigt worden. Nun aber ist das Absolute, Unbedingte die notwendige Voraussetzung alles Relativen, Abhängigen. Denn wäre a nicht ohne b, b nicht ohne c u. s. f. ins Unendliche, so würde überhaupt gar nichts sein, da es in diesem Falle an einem letzten Stützpunkte fehlte, an welchen sich anlehnend die ganze Reihe des Bedingten Halt und Bestand zu gewinnen in der Lage wäre. So müßte ja auch jedes Schlußverfahren als eine nie zu lösende Aufgabe betrachtet werden, wenn die Beweisführung nicht auf Grundsätze zurückgehen könnte, die selbst keines Beweises bedürfen, wohl aber befähigt sind, die feste Grundlage logischer Folgerungen zu bilden. Wir sind also nicht nur berechtigt, sondern genötigt, zur Annahme eines Unbedingten, Absoluten fortzuschreiten, und wer demnach den Begriff der absoluten Position schlechthin verwerfen und für falsch erklären will, muß nachweisen, daß die gegebene wirkliche Welt denkbar und erklärbar sei auch ohne Voraussetzung absoluter Realwesen. Herr D. hat diesen Nachweis so wenig geliefert, wie irgend ein anderer vor ihm. Der Begriff der absoluten Position ist mithin nicht nur ein möglicher, sondern auch ein gültiger (also gewiß kein falscher) Begriff und für ein Denken, das nicht auf der Oberfläche der Erscheinungen stehen bleiben will, ganz unentbehrlich.

Endlich könnte man den Begriff der absoluten Position noch deshalb für

falsch erklären, weil er nicht mit dem Begriffe übereinstimme, welcher „im gemeinen Leben" oder „in der Wissenschaft" mit dem Worte „Sein" verknüpft wird. Gesetzt aber auch, diese Nichtübereinstimmung sei unbestreitbare Thatsache, so würde daraus doch nur folgen, der Begriff der absoluten Position könne nicht völlig zutreffend durch das Wort „Sein" bezeichnet werden. Die Wahl der sprachlichen Bezeichnung ist zwar nicht gleichgültig, aber doch nur von untergeordneter Bedeutung. Nichts verhindert, von einem absoluten und relativen Sein zu reden, oder das Seiende schlechtweg das Absolute zu nennen. Zudem glauben wir nachgewiesen zu haben, daß auch nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch der Ausdruck „Sein" Unabhängigkeit von uns und von allem andern, also absolute Unabhängigkeit bedeuten soll.

Wie beweist nun Herr D., daß der Begriff der absoluten Position falsch sei? „Nun ist aber klar, ... daß weder im gemeinen Leben, noch in der Wissenschaft dieser Begriff so gefaßt wird, wie ihn Herbart zurichtet; daß diese Zurichtung eine ganz willkürliche ist, das heißt jeder Begründung entbehrt ... Das Wirkliche ist nicht gleichbedeutend mit dem Nichtaufzuhebenden*), ... und wenn von einer absoluten Position überhaupt die Rede sein soll, so kann absolut nur heißen: unabhängig von unserm Denken" (— der Leser wolle hierbei auf das zurückblicken, was vorhin über die Unabhängigkeit alles Wirklichen von unserem Denken gesagt worden —). „Es darf nicht heißen, daß die Setzung des Gegenstandes keiner Anlehnung an etwas anderes bedürfe, sondern nur, daß der gesetzte Gegenstand keiner Anlehnung an unser Denken bedürfe" (S. 516). Wir haben diesem Beweise nach den vorstehenden Bemerkungen nichts hinzuzufügen.

B. Die Qualität des Seienden.

Herbart hat dem Begriff des absoluten Seins mehrere Folgerungen abgewonnen, die sowohl von den Eleaten**), welche den wahren Begriff des Seins zuerst aufstellten, als auch von Kant***), der denselben in der neueren Zeit wieder zur Geltung brachte, übersehen worden sind. Wer den Begriff des Seins als den der absoluten Position anerkennt, wird auch gegen die Konsequenzen nichts einwenden können.

Der Begriff des Seins ist ein abstrakter Begriff, der sich bezieht auf ein Etwas, das da ist. Um jenen Begriff zu gewinnen, sind wir ausgegangen

*) Sehr wahr! Darum eben hätte Herr D. nicht den Begriff der Wirklichkeit mit dem des Seins verwechseln und dadurch einen Fehler begehen sollen, vor dem schon der gemeine Verstand sich hütet.

**) Vgl. Thilo, a. a. O. I. S. 47 ff. Flügel, a. a. O. S. 20 ff.

***) Kant, Kritik der reinen Vernunft: Von der Unmöglichkeit eines ontl. Bew. für das Dasein Gottes. Vgl. dazu: Herbart, Metaphysik, I. § 32, § 39. Thilo, a. a. O. II. S. 396.

von den Dingen, welche der gemeine Verstand für real hält, weil er ihre Relativität nicht beachtet (Veränderung), oder nicht kennt (chemische Verbindung). Jetzt aber müssen wir den umgekehrten Weg einschlagen und uns fragen, wie das Seiende, Absolute zu denken sei, damit es dem Begriffe der absoluten Setzung völlig entspreche.

Vor allem ist daran zu erinnern, daß das Reale nicht ohne ursprüngliche, eigentümliche Bestimmtheit gedacht werden kann. Jede wirkliche Bewegung verfolgt mit bestimmter Geschwindigkeit eine bestimmte Richtung, wenn man auch bei der Bildung des Begriffs der Bewegung von Geschwindigkeit und Richtung abstrahiert. Der Begriff der Empfindung weiß nichts von Farben, Tönen, Gerüchen u. s. f., noch weniger von verschiedenen Farben, Tönen, Gerüchen u. s. f.; jede wirkliche Empfindung jedoch hat ihren besonderen Inhalt, der sie von allen andern unterscheidet. So auch sieht man, um das Werk der logischen Abstraktion nicht zu hindern, bei der Bildung des Begriffs vom absoluten Sein vorläufig davon ab, daß dem Seienden notwendig eine eigenartige Natur oder Qualität zugehört; in Wahrheit giebt es kein reines (qualitätloses oder qualitativ unbestimmtes) Sein*); das Reale ist nicht nur im allgemeinen etwas, sondern ein bestimmtes Etwas. Wie nun weiterhin das qualitativ bestimmte Absolute zu denken sei, ist aus den folgenden vier Lehrsätzen Herbarts zu erkennen, die wir nun noch möglichst kurz besprechen wollen.

1. Die Qualität des Seienden ist gänzlich positiv oder affirmativ; ohne Einmischung von Negationen.

Gegen diesen Satz hat Herr D. nichts einzuwenden. „Nur müssen wir" — meinte er S. 509 — „demselben die Bemerkung beifügen, daß er über die Qualität des Seienden durchaus nichts (?!) aussagt; er sagt nicht einmal aus, daß es ein Seiendes giebt." Wer das liest und Herbart nicht genauer

*) Vgl. Flügel, a. a. O. S. 22 ff. Thilo, a. a. O. I. S. 136.

Lotze nennt den Begriff der absoluten Position eine „völlig legitim gebildete Abstraktion", bestreitet aber die Zulässigkeit des metaphysischen Gebrauchs, den man von ihr (— in der Herbartschen Philosophie —) zu machen beabsichtigt. Aus den Beispielen, welche Lotze zur Erläuterung seiner Ansicht anführt, scheint hervorzugehen, daß hier eine Verwechslung vorliegt. Dem reinen Sein, dessen Möglichkeit Lotze mit Recht bezweifelt, steht nicht, wie Lotze will, das in ursprüngliche Relationen verwickelte Sein, sondern das qualitativ bestimmte Sein gegenüber. Jene Verwechslung glauben wir z. B. in folgender Bemerkung zu finden: „die Farbe ist nicht notwendig grün oder rot, aber sie ist nicht mehr, wenn sie keine von diesen verschiedene ist." — Ebenso hat, würden wir fortfahren, jedes Seiende nicht notwendig diese bestimmte Qualität, wohl aber irgend eine bestimmte Qualität. Lotze aber fährt fort: „Wäre es denkbar, daß alle Beziehungen eines Dinges aufgehoben würden, ohne daß durch die Aufhebung selbst deren neue entständen, so könnten wir hierin nicht die Rückkehr des Dinges in sein reines Sein, sondern nur den Untergang in das Nichtsein finden." Vgl. Lotze, Metaphysik, §§ 8, 9, 13.

kennt, wird notwendig zu der ganz falschen Annahme verleitet, jener Satz solle nach Herbarts Ansicht die Überzeugung ausdrücken, es gebe ein Seiendes. Diese Überzeugung beruht bei Herbart auf ganz anderem Grunde. Vgl. Herbart, Metaphysik, §§ 198, 199. Flügel, a. a. O. S. 33 ff.

Der Lehrsatz verbietet uns, die Qualität des Seienden durch eine Negation zu bestimmen. Was heißt das? Wenn man sagt: A ist nicht B — rot nicht blau, süß nicht sauer, die Seele hat keine Teile, keine angebornen Vermögen u. s. f. —, so kommen in diesen Urteilen zwar Negationen zum Vorschein, aber gar harmlose, die nur aus unserm vergleichenden Denken entspringen. Denn all diesen negativen Aussagen liegt die Voraussetzung der positiven Bestimmtheit von A und B zu Grunde. Hätte Herr D. dies eingesehen, so würde er nicht behaupten, Herbart habe (in dem Lehrbuch zur Psychologie, § 150 ff) seinen ersten Qualitätssatz total verdorben, indem er die Qualität durch eine ganze Menge von Negationen bestimme. Vgl. die längere Anmerkung zu der Einleitung unseres ersten Artikels.

Wie der Lehrsatz gemeint ist, läßt sich aus den §§ 206 und 208 der Herbartschen Metaphysik unzweideutig entnehmen. Gesetzt, das Seiende sei Non-A; d. h. es sei nicht schon ganz abgesehen von A etwas Bestimmtes für sich, sondern sein ganzes Wesen bestehe eben darin, das nicht zu sein, was A ist. Das Widersinnige dieser Voraussetzung ist unschwer zu erkennen. Unmöglich kann ein Seiendes das Nichtsein eines andern sein, ebensowenig wie die Qualität einer Farbe sich dadurch bestimmen läßt, daß man sagt, sie sei nicht rot, nicht grün, nicht gelb u. s. f. Non-A setzen (für seiend erklären) heißt ebensoviel, wie A aufheben (für nichtseiend erklären). Darum also darf das Seiende nicht durch eine Negation bestimmt, sondern muß gänzlich positiv oder affirmativ gedacht werden.

Non-A steht ferner in notwendiger Relation zu A, es kann ohne A weder sein noch gedacht werden. Dem Non-A diesen Beziehungspunkt rauben, heißt ihm den Boden unter den Füßen wegziehen. Gesetzt also auch, man könne dem Non-A ein relatives Sein zugestehen, so ist es doch eben kein Seiendes schlechthin, kein Absolutes; der Begriff der absoluten Position kann nicht darauf angewendet werden. So ist z. B. jede Vorstellung ein Geschehen und insofern ein Non-A, ein Nichtseiendes; wir wissen aber auch, daß die Vorstellung nicht an sich ist, sondern eines Trägers bedarf.

2. Die Qualität des Seienden ist schlechthin einfach.

3. Das Seiende ist quantitativ einfach.

Die Beweise für beide Sätze lassen sich füglich mit einander verbinden. Gesetzt, die Qualität des Seienden sei mehrfach und das Seiende bilde ein Quantum, so enthält jene zum wenigsten zwei Merkmale, und in diesen

lassen sich Teile unterscheiden. „Diese Merkmale (oder Teile) können entweder getrennt und als unabhängig von einander betrachtet werden, oder sie stehen in unauflöslicher Verbindung. Nun übertrage man darauf die absolute Position. Dies gelingt im ersten Falle; aber auf die Frage, was das absolut Gesetzte sei? erfolgen so viel unabhängige Antworten, als Merkmale (Teile) in der Qualität (dem Seienden) waren; das heißt: es giebt eben so viele Reale, nicht aber Eins, welches doch die Voraussetzung war. Im zweiten Falle hingegen mißlingt die absolute Position." Vgl. Herbart, Metaphysik, § 208. Lehrbuch zur Einleitung, § 135.

Zur Klarstellung jenes ersten Falles wird völlig hinreichen, was oben über die Relativität aller Verbindungen gesagt worden; den zweiten Fall müssen wir jedoch genauer ins Auge fassen. Die Qualität des Seienden ist das Seiende selbst in seiner ursprünglichen Bestimmtheit; eine vielfache Qualität des Seienden würde also mit einer Vielheit des Realen identisch sein. Wir können daher (und zwar mit ausdrücklicher Erlaubnis Herbarts, Met. § 208), um den Ausdruck zu vereinfachen, die mehreren Merkmale der Qualität des Seienden als Teile einer Größe betrachten. Ein Seiendes A nun bestehe aus mehreren Teilen, a und b. Nach der Voraussetzung kann keiner von diesen Teilen für sich bestehen: a ist nicht ohne b, b nicht ohne a; erst aus der Verbindung beider soll das Reale A hervorgehen. Das ist aber nicht möglich. Denn A ist bedingt durch a und b; und wenn a von b, b von a dem Sein nach abhängt, so ist überhaupt gar nichts. Empfindungen können wohl Verbindungen eingehen, weil sie, wenn auch in derselben Weise von einem Realen bedingt, doch von einander unabhängig sind. Personen, die unabhängig von jeder Vergesellschaftung existieren, bilden einen Verein. Da ist nichts Wunderbares oder Unbegreifliches. Hier aber wird uns zugemutet, ein Reales, Absolutes, Selbständiges zu denken, das bedingt ist. Durch eine Vereinigung von Elementen, denen selbst nur ein relatives Sein zukommt, die einander gegenseitig voraussetzen. Der Begriff von einem solchen Realen enthält einen Widerspruch der härtesten Art; ein derartiges Wesen ist undenkbar und objektiv unmöglich. Nicht als ob das Reale A, bestehend aus den unselbständigen Teilen a und b, auf unser Setzen gewartet hätte, um zum Sein zu gelangen; nein, A kann nach unserer Überzeugung nie ins Sein eingetreten sein, weil sein Begriff widersprechend ist. Was an sich unmöglich ist, kann niemals wirklich geworden oder gewesen sein.

Wir möchten den Leser an dieser Stelle bitten, auf unsere ersten Artikel zurückzublicken. Dort fanden wir uns durch aufmerksame Betrachtung psychischer Thatsachen genötigt, zu der Gesamtheit unserer inneren Zustände einen Träger, und zwar einen schlechthin einfachen Träger hinzuzudenken. Der dritte Lehrsatz Herbarts führt von ganz anderen Voraussetzungen

aus zu demselben Ziele, und dieses Zusammentreffen dürfen wir wohl als ein willkommenes Zeugnis für die Wahrheit der von uns vertretenen Lehre begrüßen. Was von der Seele ohnehin und aus andern Gründen gilt, das wird von Herbart auf Grund des Begriffs der absoluten Position als ein notwendiges Kennzeichen jedes realen Wesens erwiesen. Ein einfaches Wesen hat keine Ausdehnung, nimmt also auch für sich selbst keinen Raum ein. Will man ihm dennoch einen Ort im Raume anweisen, so kann dieser Ort nur das Nichts im Raume, ein mathematischer Punkt sein. Das ist es nun, was manche ganz unfaßlich finden. Realität und Ausdehnung sind ihnen gleichbedeutende Begriffe. Was nicht irgendwo ist, d. h. gar keinen Raum ausfüllt, halten sie für Nichts, und auch Herr D. (a. a. O. S. 521) stellt wie ein Axiom den Satz hin: „Was im Nichts Platz hat, das kann kein Etwas, kein reales Wesen sein." Diese Ansicht behandelt als selbstverständliche Wahrheit, was doch erst eines Beweises bedarf. Warum denn soll das Einfache ein Nichts sein? Vorurteile und Behauptungen sind schlechte Waffen im Kampfe gegen wohlerwogene Beweise.*) Freilich ist es schwierig aus schlechthin einfachen Wesen die erfahrungsmäßig gegebene Materie abzuleiten. Im Kreise der Herbartschen Schule hat man sich diese Schwierigkeit nie verhehlt**), und es mag darin ein Antrieb zu weiterer Forschung, vielleicht auch zu einer Revision der metaphysischen Grundlehren Herbarts gegeben sein. Der Versuch des Herrn D., die Herbartsche Metaphysik umzustürzen, ist jedenfalls gründlich mißlungen. Einfach ist noch nicht Nichts, sagt auch Fechner.

Mit einem anderen Bedenken hat die Lehre von der qualitativen Einfachheit des Seienden, z. B. der Seele zu kämpfen. Die Seele erlebt nicht nur Vorstellungen, sondern auch Gefühle und Strebungen, und man ist vielfach geneigt, diese verschiedenen Zustände auf verschiedene, ursprüngliche Seelenvermögen und damit auf eine ursprüngliche Vielheit in der Qualität der Seele zurückzuführen. Da wir beabsichtigen, die Theorie der Seelenvermögen demnächst einer gesonderten Betrachtung zu unterwerfen, können wir heute über diesen Punkt hinweggehen. Für jetzt halten wir an der Überzeugung fest, daß das Absolute darum als qualitativ und quantitativ einfach zu denken ist, weil die Annahme einer ursprünglichen Mehrheit von Wesensbestimmungen oder Teilen das Denken mit sich selbst in Widerspruch bringt. Der vierte Lehrsatz Herbarts endlich lautet:

4. Wie vieles sei, bleibt durch den Begriff des Seins ganz unbestimmt.

Die Frage, ob es nur ein Seiendes giebt, oder ob den gegebenen Er-

*) Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, I. § 13. Flügel, a. a. O. S. 30.

**) Herbart, Metaphysik, II. § 267 ff. Flügel, a. a. O. S. 79 ff. Thilo, a. a. O. II. S. 407.

ſcheinungen viele reale Weſen zu Grunde liegen, iſt nicht durch den Begriff des Seins zu entſcheiden, da mit dieſem Begriff beide Annahmen gleich wohl vereinbar ſind. Welche von ihnen die einzig zuläſſige ſei, kann ſich erſt im weiteren Verlaufe der Unterſuchung herausſtellen, wenn man dazu übergeht, das Gegebene (Wirkliche) in der bunten Mannigfaltigkeit ſeiner Formen aus dem Realen abzuleiten. Herbart ſpricht ſich aus guten Gründen für eine unbeſtimmte (aber nicht ſtreng unendliche) Vielheit des Seienden aus.*)

Herr D. behauptet (S. 514), von den vier eben beſprochenen Lehrſätzen Herbarts ſeien der erſte und der vierte unbedingt richtig, der zweite und der dritte offenbar total falſch. Beweis? fehlt ganz und gar. Was Herr D. zur Rettung der Realität einer Verbindung vorbringt, haben wir ſchon eben gewürdigt. Ebenſo verweiſen wir rückſichtlich der Behauptung des Herrn D., Satz eins und vier entſtammten dem richtigen, Satz zwei und drei dem falſchen Begriff des Seins, einfach auf das vorige. Scheinbarer iſt ein anderes Bedenken des Herrn D., das den Erkenntniswert der ganzen Unterſuchung über das Sein und das Seiende in Frage ſtellt. Geſetzt nämlich auch, der Begriff der abſoluten Poſition ſei, um den Ausdruck Lotzes zu gebrauchen, eine „völlig legitim gebildete Abſtraktion"; geſetzt ferner, wir ſeien dieſem Begriffe entſprechend genötigt, das Seiende ſo zu denken, wie es von Herbart geſchieht: haben wir darum eine Bürgſchaft dafür, daß das Seiende ſo iſt, wie wir es denken müſſen? Warum ſollte das, was wahrhaft und an ſich iſt, ſich nach unſrer ſubjektiv notwendigen Vorſtellungsart richten? Herbart antwortet (Lehrbuch zur Einleitung, § 136): „Die Giltigkeit und reale Bedeutung deſſen, was wir über das Seiende in einem notwendigen Denken feſtſetzen, kann gar nicht bezweifelt werden, weil der Zweifel nichts anderes iſt als ein Verſuch, ſich dem notwendigen Denken zu entziehen. Wir ſind in unſern Begriffen völlig eingeſchloſſen; und gerade darum, weil wir es ſind, entſcheiden Begriffe über die reale Natur der Dinge." Herr D. bemerkt dazu (a. a. O. S. 520): „Das heißt alſo: das menſchliche Denken, und noch dazu ein ganz falſches, iſt der abſolute Gebieter über das Seiende, und ein Denken, welches nur Begriffe produzieren, aber gar nicht zum Seienden gelangen kann, dekretiert über die reale Natur des Seienden. Das reime, wer kann; ich kann es nicht und meine mit Kant: Aus der bloßen Vorſtellung eines Dinges läßt ſich auf keine Weiſe die Wirklichkeit desſelben herausklauben." — Wir müßten eine beſondere Abhandlung ſchreiben, um das Knäuel von Mißverſtändniſſen völlig zu entwirren, das in dieſen Worten unſers Gegners vorliegt; wir wollen uns jedoch mit einigen Andeutungen begnügen.

*) Vgl. zu dem ganzen Abſchnitte: Herbart, a. a. O. § 205 ff. § 213 ff. Flügel, a. a. O. § 15—21. Die Ausführungen Flügels ſind in hohem Maße lehrreich und ſehr geeignet, manchen Punkt, den wir nur kurz berühren konnten, ins rechte Licht zu ſtellen.

Aus der Möglichkeit (Denkbarkeit) eines Dinges folgt nicht dessen Wirklichkeit. Sehr war! Möglich sind auch Cyklopen und Centauren; aber die wirkliche Existenz solcher Wesen wird heutzutage wohl niemand mehr behaupten. Was aber diese Erinnerung zur Widerlegung der eben angeführten Worte Herbarts beitragen könne, das wird von allen Kennern Herbarts wohl allein Herr D. begreifen. Herbart selbst würde bereitwilligst zugeben, daß die Existenz von einfachen Realwesen nicht darum gesichert sei, weil der Begriff solcher Wesen ohne Widerspruch gedacht werden kann.

Ein falsches Denken ist kein notwendiges Denken, und von einem solchen hat Herbart nie behauptet, daß es über die reale Natur der Dinge entscheide. Herr D. tadelt Herbart, weil dessen Denken nur Begriffe produziere, aber gar nicht zum Seienden gelange. Nach unserm Dafürhalten hätte der Gegner die Schwäche seiner Kritik nicht schlagender als durch diesen Tadel dokumentieren können. Was soll denn in aller Welt das Denken anders produzieren als ein System von Begriffen? Wie soll doch das Denken es anfangen, sich von der denkenden Seele loszulösen, um den unabhängig von der Seele existierenden Realwesen einen Besuch abzustatten? Und was heißt das denn eigentlich im Sinne und Geiste der ganzen Philosophie Herbarts: Begriffe entscheiden über die reale Natur der Dinge? Müßten die Dinge anders werden, als sie an und für sich sind, wenn sie nicht mit unsern Begriffen übereinstimmten? Daran ist gar nicht zu denken. Entweder ist unser Begriff vom Seienden nachweislich falsch: dann hat er selbstverständlich keinen Anspruch darauf, das Seiende darzustellen. Oder er ist richtig, und das Zeugnis eines notwendigen Denkens: dann dürfen wir uns auch der Überzeugung hingeben, daß das Reale so ist (positiv, qualitativ und quantitativ einfach), wie wir es denken müssen. Es wird also nicht die Abhängigkeit des Seienden von unsrer subjektiv notwendigen Auffassung, sondern nur (in gewissem Sinne) die Erkennbarkeit der realen Natur der Dinge behauptet.

Notwendigkeit ist Unmöglichkeit des Gegenteils, und unmöglich ist, was sich widerspricht. Der Begriff eines viereckigen Zirkels, eines bedingten Absoluten ist widersprechend; darum ist ein viereckiger Kreis, ein Absolutes, das doch von allen Seiten durch Bedingungen eingeengt wäre, unmöglich. Der Lehrsatz: das Quadrat der Hypotenuse ist gleich der Summe der Quadrate über den beiden Katheten, spricht nicht etwa nur ein thatsächliches Verhältnis, sondern eine Denknotwendigkeit aus, weil die Annahme, es sei nicht so, wie der Lehrsatz behauptet, uns in Widersprüche mit den zugegebenen und auch als notwendig erkannten Voraussetzungen verwickelt. Der Anfänger in der Geometrie empfindet diese Notwendigkeit nicht als solche; er hat noch kein Vertrauen zu der Kraft seiner Schlüsse und fühlt sich erst befriedigt, wenn die Erfahrung das Ergebnis seines Denkens bestätigt. Mehr und

mehr jedoch wird es ihm zur Gewißheit, daß die Naturverhältnisse dem notwendigen, fehlerfreien Denken wirklich gemäß sind. Astronomen haben das Erscheinen eines Kometen auf lange Zeit voraus berechnet und sich in ihrer Erwartung nicht getäuscht gefunden. Herr D. müßte, wenn er konsequent sein wollte, solchen Männern zurufen: „Ihr glaubt mit eurem Denken, das nur Begriffe produzieren, aber gar nicht zu dem Kometen gelangen kann, über die wirkliche Bewegung des Kometen dekretieren zu können?!" Die Astronomen würden diesen Zuruf wohl mit einem eigentümlichen Lächeln aufnehmen. Wir sehen nun nicht ein, warum das notwendige Denken, dem sonst das allgemeine Vertrauen entgegenkommt, nur in dem Falle einer argwöhnischen Zurückhaltung begegnen sollte, wo es das Seiende zu seinem Gegenstande hat. Zugeben, daß es ein absolut Seiendes giebt und geben muß; anerkennen, daß das Absolute ohne Widerspruch nicht anders, denn als positiv und schlechthin einfach gedacht werden könne — und dennoch bezweifeln, ob das Absolute nun auch wirklich einfach ist: das heißt der Willkür im Denken Thür und Thor öffnen, auf jede Erkenntnis Verzicht leisten und das Unmögliche für möglich halten.*)

Wir können es uns nicht versagen, noch ein Beispiel dafür anzuführen, wie Herr D. eine Selbstwiderlegung Herbarts ins Werk zu setzen weiß. Herbart sagt (a. a. O. § 210): „Man wird uns erinnern, daß wir nur darum vom Seienden zu reden ein Recht haben, weil wir das Gegebene begreiflich machen sollen. Und sehr gern werden wir einräumen, daß wir zur absoluten Position gar nicht einmal berechtigt sein würden, wenn wir nicht schon im Begriff ständen, sie durch die relative zu ergänzen." Der Sinn dieser Worte ist nicht leicht zu verkennen. Das Gegebene (Wirkliche) soll erklärt werden; nun ist das Gegebene ein Relatives. Will also die Philosophie die Voraussetzung des Absoluten nicht aufgeben und ebensowenig ihrer Aufgabe entsagen, die Natur zu erklären, so muß sie zeigen, wie das Gegebene (nur relativ zu Setzende) aus dem Absoluten hervorgeht. Und nun höre man, was Herr D. (S. 520) dazu sagt: „Während er (Herbart) also zuerst alle Relation verwirft, macht er sie jetzt sogar zur unerläßlichen Bedingung der absoluten Position." Wir sind fest davon überzeugt, daß Herr D. nicht die (tadelnswerte) Absicht gehabt hat, Herbart falsch zu erklären; aber um so mehr finden wir es unbegreiflich, wie ein Mann von seiner Begabung nach langjährigem Studium Herbart so gänzlich mißverstehen konnte. Herbart weist vom Begriff des Seienden jede Relation zurück, d. h. er behauptet, das Seiende bedürfe nicht der Beziehung auf ein anderes, um zu sein; er nimmt also für seine einfachen Wesen dieselbe Unabhängigkeit in Anspruch, welche die Naturforschung den chemischen Elementen zuschreibt: der Sauerstoff ist nicht dadurch und nur insofern Sauerstoff, als er einer Verbindung

*) Vgl. Flügel, a. a. O. S. 32. Drobisch, Logik, 4. Aufl. S. 8.

angehört, also in Relation zu andern Elementen steht. Weil nun die realen Wesen ihrem Sein nach unabhängig sind von jeder Beziehung, so können sie eben deshalb mit anderen Wesen in Beziehung treten, um zu wirken und diejenigen Erscheinungen hervorzubringen, welche die Natur uns darbietet. Diese Erscheinungen bilden den Ausgangspunkt der Spekulation; sie allein berechtigen uns und treiben uns an zu einer Untersuchung über das wahre Sein der Dinge. Will man nun diesen Gedanken so ausdrücken: das Relative, Bedingte der Erscheinungswelt ist eine unerläßliche Bedingung der absoluten Position — so mag man das thun; nur soll man nicht glauben, Herbart damit einen Widerspruch mit seinen eignen grundsätzlichen Erklärungen nachgewiesen und gezeigt zu haben, daß Herbarts Philosophie in einem bloßen Denken verlaufe, ohne irgendwie ein Erkennen zu erzielen. Vgl. Dittes, a. a. O. S. 520. Dort wird auch noch einmal die unrichtige Behauptung wiederholt, daß nach Herbarts eigner Erklärung der Begriff des Seins gar nichts über die Qualität des Seienden bestimme.

Wir stehen am Schluß unserer Auseinandersetzung. Nicht Herbart, sondern Herr D. hat einen ganz falschen Begriff vom Sein. Thatsächlich ist das Seiende stets als ein Selbständiges, Fürsichbestehendes, Absolutes gedacht worden, und der ganze Gang der Metaphysik, die Kritik der gewöhnlichen Naturanschauung wird dadurch bestimmt, daß man fragt: was ist denn nun eigentlich und was scheint bloß zu sein. Zuerst gilt das Empfundene für das Seiende. Dann stellt man als das eigentlich Reale, die Sachen, den Eigenschaften gegenüber. Auf höhern Bildungsstufen entsteht die Frage nach der Einfachheit der Stoffe. Wie vorhin den Eigenschaften die Sachen, so werden jetzt den Sachen die Elemente entgegengesetzt;*) diese sind nun das wahre Reale; von ihnen haben die Sachen eine geliehene Realität. Die Elemente: Feuer, Wasser, Luft, Erde — müssen sich weiterhin die Versuche des Chemikers gefallen lassen. Nun werden Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff u. s. w. das Reale; Wasser und Luft, vorhin Elemente, haben nur noch eine geliehene, das heißt keine wahre Realität. Der Idealist (z. B. Fichte) findet, daß, wie die Eigenschaften, so die Sachen, die Elemente, die Grundstoffe des Chemikers nur Anschauungen und Gedanken sind. Dahinter ist das Ich, welches dem Nichtich (der Natur) Realität leiht. Aber auch der Idealismus wird widerlegt; einfache Wesen treten hervor; auf das Zusammen solcher Wesen wird jedes Merkmal eines sinnlichen Dinges zurückgeführt.

So wandert der Begriff des Seins! Er zieht sich immer weiter hinter das sinnlich Gegebene zurück. Aber der Begriff des Seins muß für jede Bildungsstufe der Erkenntnis sich irgendwo befinden, weil sonst

*) Thilo, a. a. O. I. S. 32 ff. S. 35 ff.

alles als nichts vorgestellt würde. Wo er sich finde: das ist das Erste, Charakteristische für diese Bildungsstufe in Hinsicht der ihr zugehörigen Auffassung der Welt.*) Herr D. hat den Begriff vom Sein nicht eben weit auf seiner Wanderung begleitet. Er thut nur den ersten von den zuvor bemerkten Schritten, der bei allen Menschen vorkommt; ihm sind die Sachen das Seiende, wie ja der Name Realität herstammt von res. Er verkennt vollständig die Ursache, wodurch der gemeine Verstand angetrieben wird, die Realität von den Eigenschaften auf die Dinge zu übertragen. Darum kostet es ihn nichts, das Veränderliche als solches für das Seiende zu erklären und die Realität einer Verbindung mit dem Sein des Elementes auf eine Stufe zu stellen. Für ihn giebt es keine Geschichte der Philosophie; er verschmäht es wenigstens, irgend eine Belehrung von ihr zu empfangen. Nur unter diesem Gesichtspunkt wird seine Polemik gegen die Herbartsche Metaphysik verständlich.

Anmerkung. Herr R. Rißmann giebt in der Preußischen Lehrerzeitung vom 15. August dieses Jahres einen Auszug aus dem Artikel des Herrn D., mit dem wir uns beschäftigen. Es heißt daselbst am Schluß: „Ohne den Wunsch unterdrücken zu können, Dittes hätte in seiner Beweisführung hier und da etwas ausführlicher und damit für den weiteren Leserkreis, dem seine Abhandlungen gewidmet sind, durchsichtiger sein sollen, muß ich dennoch den Ergebnissen seiner Untersuchungen voll und ganz zustimmen. Zugleich wird der aufmerksame Leser finden, daß dasjenige, was die zahlreichen unberufenen Vertreter Herbartscher Philosophie in unsern Tagen als ihres Meisters Metaphysik ausgeben, in Wirklichkeit sich keineswegs mit derselben deckt. Sie haben eben in der Regel Herbarts Originalwerke niemals studiert, ihre Weisheit vielmehr meist den Schriften eines Interpreten derselben, des Pastors Flügel in Schochwitz (— jetzt in Wansleben —), entnommen und dabei natürlich außer acht gelassen, daß dieser unbestritten geistvolle Interpret Herbarts dessen Metaphysik teilweise recht willkürlich umgedeutet hat.“ Hiernach sollten wir wohl Bedenken tragen, eine Schrift dieses geistvollen, aber willkürlich umdeutenden Interpreten unsern Lesern zu empfehlen, von denen wir eben wünschen, daß sie mit Herbarts metaphysischen Grundlehren genauer bekannt werden möchten. Denn mit willkürlichen Umdeutungen ist uns nicht gedient; ja wir haben von Herbart gelernt, mit Mißtrauen jedes Philosophieren zu betrachten, das sich von dem Einfluß des Willens nicht loszumachen weiß, indem es unter allen Umständen ein vorher festgestelltes Ziel zu erreichen sucht. Wenn wir nun dennoch eine Schrift des Herrn Flügel aufs wärmste empfehlen, so geschieht es

*) Herbart, Psychologie als Wissenschaft. § 141.

in dem Bewußtsein, daß Flügel von Rißmann mit Unrecht getadelt wird. Eigentlich wäre uns Herr Rißmann den Beweis für seine Behauptung schuldig, und wir würden ihm aufrichtig dankbar sein, wenn er uns auch auf nur eine „willkürliche Umdeutung" Herbartscher Lehren in der „Seelenfrage" und in den „Problemen der Philosophie" von Flügel aufmerksam machen wollte. Diese beiden Schriften Flügels kommen hier zunächst in Betracht. Wir unsrerseits haben die genannten Schriften erst viel später als die Originalwerke Herbarts kennen gelernt und bei dem Studium derselben den Eindruck empfangen, daß Flügel sich in der Darstellung und Anordnung des Stoffes mit derjenigen Freiheit und Selbständigkeit bewegt, die einem philosophischen Schriftsteller geziemt, daß er aber die metaphysische Lehre Herbarts ganz im Geiste seines Meisters aufgefaßt und mit Erfolg gegen mancherlei Einwürfe verteidigt hat. In dem letztgenannten Werke insbesondere — Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Historisch kritisch-dargestellt von O. Flügel. Köthen, Verlag von Otto Schulze. 1876. Preis 3 M. — weiß Flügel auf eine höchst interessante Weise die Metaphysik Herbarts mit der Geschichte der Philosophie in Verbindung zu bringen. Wir lernen nicht nur die Probleme kennen, mit denen die Philosophen alter und neuer Zeit sich beschäftigt haben, sondern erfahren auch, was außer von Herbart, vor ihm und nach ihm zur Lösung dieser Probleme geschehen ist. Das Resultat dieser vergleichenden Prüfung ist dasselbe, welches Thilo in seiner Geschichte der Philosophie, 2. Aufl. II. S. 426 mit folgenden Worten ausspricht: „Das System Herbarts kann insofern als eine reife Frucht und somit als ein gewisser Abschluß der bisherigen Entwicklung der Philosophie betrachtet werden, als es die hauptsächlichsten Probleme der Philosophie, d. h. die Fundamentalbegriffe sowohl der Naturwissenschaften vom materiellen und vom geistigen Geschehen, als auch der ethischen Wissenschaften mit gleichmäßiger Besinnung auf ihre Vollständigkeit und auf die Bedeutung eines jeden für das Ganze in klarer und präciser Darstellung behandelt." Wir können die „Probleme der Philosophie" von Flügel nur aufs dringendste empfehlen, zumal der Preis des 250 Seiten umfassenden Buches ein sehr mäßiger ist. Um von Umdeutungen einer Sache reden zu können, muß man natürlich vor allem diese Sache selbst kennen; wie wenig aber Herr Rißmann die Philosophie Herbarts kennt, darüber sehe man „Schlesische Schulzeitung" 1882 Nr. 11 u. 17, wo ihm diese seine Unkenntnis und seine falschen Deutungen derselben von einem seiner Kollegen (Grabs) hinreichend deutlich nachgewiesen sind.

Die Behandlung des Eichblattes im Zeichenunterrichte der Volksschule.

Von Julius Honke, Lehrer an der Präparanden-Anstalt in Orsoy.

„Nicht bloß die richtige und erfolgreiche Anwendung der Methode, sondern die Methode selbst hängt von der Kenntnis des zu lehrenden Gegenstandes ab, und alles, was zur Kenntnis desselben beiträgt, alles, was die Natur desselben aufhellt, alles was die Kunstfertigkeit erhöht bei einem Erzieher, unterstützt und vervollkommnet zugleich seine darauf bezügliche Methode, wenn er pädagogischen Geist, Eifer und Pflichtgefühl besitzt. Denn je gründlicher und umfassender man den Inhalt und die fortschreitende Bewegung der Fachwissenschaften kennt, aus denen der Unterrichtsstoff auszuwählen ist, desto genauer kann man diesen selbst dem kindlichen Geisteszustande anpassen."

Ziller, Grundlegung. S. 209.

I. Anschauen.

A. Ziel.

Die Stellung des Zieles muß immer soviel als möglich dem Beginne eines Epos gleichen; ich meine, das Ziel muß den Schüler mitten in die Sache versetzen, die behandelt werden soll. Das ist bei dem Gegenstande, den unser Thema bezeichnet, sehr leicht.

Das Eichblatt in der Schulstube! Welche Vorstellungen und Gefühle weckt es in der Seele der Schüler! Die liebliche Zeit des Maien, in der sich alle Wipfel neu belauben, Schößlinge treiben und Blütenähren tragen; wie gegen den Sommer hin die kleinen Früchtchen entstehen und wachsen und das muntere Eichhörnchen seine Ernte hält; wenn im Herbste die Blätter sich allmählich färben, und der brausende Sturm den hochstämmigen, mächtigen Baum erschüttert, daß er in seinen Grundfesten bebt und stöhnt; die Thorseiche im Halbdunkel der germanischen Wälder, wo an der Malstätte dem tapferen, zum Manne erwachsenen Jünglinge vor versammelter Markgenossenschaft die mit Eichenlaub geschmückten Waffen angelegt wurden; — das zieht wie ein ferner Gesang an den Schülern vorüber, dem einen sind diese, dem andern jene Töne vernehmlicher, wenn ich ihnen einige auf Karton gezogene, schöne Eichblätter vorzeige und sage: Wir wollen darüber sprechen, wie das Eichblatt zum Schmucke verwendet wird.

B. Vorbereitung.

1. Wie das Eichblatt zum Schmucke verwendet wird.

Wer weiß etwas darüber? — Wenn wir im Sommer in den Wald gehen, dann machen wir uns Kränze aus Eichblättern; aber auch aus andern Blättern. Das thun wir auch oft, wenn wir das Vieh hüten.

Wie macht ihr das? — Der Stiel des einen Blattes wird in die Mitte des andern Blattes gesteckt, da wo die Seitenrippen entspringen. Die folgenden Blätter müssen so befestigt werden, daß die Stiele verdeckt sind, weil das schöner aussieht.

Wozu werden die Kränze gebraucht? — Der Lehrer bekommt einen Kranz um den Hut. Die Knaben thun die Kränze um die Mützen. Die Mädchen tragen sie wie eine Schärpe über die linke Schulter. Einige tragen einen Kranz um den bloßen Kopf.

Wann schmückt ihr euch so? — Wenn wir fröhlich sind. Dann singen wir Lieder und spielen allerlei Spiele.

Wer thut das nicht? — Wer in der Trauer ist, weil ihm ein Verwandter gestorben, der macht die Fröhlichkeit nicht mit. Er schmückt sich nicht mit einem Kranze, sondern steckt sich nur ein kleines Sträußchen an die Mütze oder trägt ein solches in der Hand.

Ihr macht nicht nur Kränze! — Wir suchen auch Eichenbüschel, die aus einem Stiel und einigen Blättern bestehen. Man nimmt gern einen Zweig, woran einige Eicheln sitzen. Diese Sträuße steckt man auf den Hut oder auf die Mütze. Aus den Eicheln macht man Schnüre und trägt sie um den Hals. Mit solchen Eichelschnüren verzieren viele Leute die Eckbretter und die Bilder.

Was thun wir an Festtagen? — Für das Sedanfest schmücken wir die Schule mit Kränzen und Sträußen. Dazu benutzen wir meistens Eichengrün. Auf die Spitze der Schulfahne befestigen wir einen Strauß aus lauter Eichenbüscheln. Wir selber tragen Sträuße und Kränze von Eichblättern. Eine Nadel dient zur Befestigung derselben.

Zusammenfassung.

Das macht ihr kleinen Leute den großen nach! — Im Frühjahre tragen die Ackersleute, Fuhrleute und Wanderer oft einen Strauß. Das thun im Frühlinge und Sommer fast alle, die über Land gehen. Manche stecken sogar ein Blatt oder einen Zweig in den Mund.

Wie ist es bei festlichen Gelegenheiten? — Die Krieger im Dorfe sind auch so geschmückt, wenn sie ein Fest feiern. (Turner, Sänger.)

Wenn die Soldaten heimkehren! — Wenn die Soldaten ihre Dienstzeit beendigt haben und nach Hause gehen, dann haben sie sich mit grünen Eichenreisern geschmückt.

Auch wenn sie aus dem Kriege heimkehren! Hierüber zeige ich einige Abbildungen. Desgleichen werden passende Stellen aus Gedichten vorgelesen, z. B. „Der König und die Kaiserin, des langen Haders müde" (Bürger); „Die Waffen ruhn, des Krieges Stürme schweigen," „O schöner Tag, wenn endlich der Soldat" (Schiller).

Zusammenfassung.

So war es früher schon, wie wir in der Geschichte von den alten Deutschen gehört haben! — Mit den Blättern der Eiche schmückten die Germanen den Jüngling, der vor versammelter Gemeinde wehrhaft gemacht wurde. Wenn die siegreichen Krieger heimkehrten, dann trugen sie Eichenzweige an Haupt und Waffen. Mit solchen belaubten Zweigen ging alt und jung den Siegern entgegen, um sie zu bewillkommenen.

Weshalb denn gerade Zweige von der Eiche? — Die alten Deutschen verehrten die Eiche als einen heiligen Baum. Die Eiche war dem Gotte Thor geweiht.

Mit welchem Liede begrüßen wir unsern Kaiser? — Wir begrüßen unsern Kaiser mit dem Liede: Heil dir im Siegerkranz.

Zu solchem Schmucke wird die Eiche nur bei den Deutschen benutzt. In andern Ländern genießen andere Bäume eine größere Zuneigung. Womit begrüßten die Juden ihren König? — Mit Palmen.

Zusammenfassung.

Diese ganze Entwicklung kann jetzt oder später zur schriftlichen Darstellung aufgegeben werden. Thema und Disposition:

Wie gebrauchen die Deutschen das natürliche Eichblatt zum Schmucke?

1. In den Spielen der Kinder.
2. Bei den Festen der Erwachsenen.
3. Bei den alten Deutschen. —

2. Wir wollen solch einen Schmuck verfertigen.

Dazu benutzen wir Blätter und Zweige.

1. In der Unterrichtsstunde findet zunächst das Befestigen schöner Blätter und Sträuße auf Papier statt. Als Untergrund weiße, schwarze und braune Flächen. Betrachtung aus entsprechender Entfernung.

2. Es ist den Knaben und Mädchen aufgegeben worden, zu Hause Eichenblattkränze anzufertigen, ohne dabei anderes Material als Blätter zu benutzen. Diese Fertigkeit erlernt ein Kind vom andern. In der nächsten Stunde, resp. am Morgen des Tages, werden die Kränze vorgezeigt. Ich kann mich darauf verlassen, daß jedes Kind sich bemüht hat, den schönsten anzufertigen, denn sie wissen, daß ich ihre kleinen Künste sehr schätze und begünstige und ihnen manches Neue zeige.

In der Stunde zeige ich allen und lasse von den Mädchen ausführen: wie man Blätter auf ein Band festnäht. Sie müssen Zwirn, Nadel und Blätter mitbringen, Bänder gebe ich her. Die Blätter werden nach den Gesetzen der Reihung gerichtet:

a) alle der Länge nach;
b) nach einer Seite;

c) nach beiden Seiten;

d) große und kleine zu einem Formelement vereinigt.

Mit den mitgebrachten Kränzen wird veranschaulicht, wie man diese Kränze zum Schmucke verwenden kann: nämlich:

a) als Bekrönung, um Haupt, Hut oder Mütze (Braut- und Siegeskranz);

b) als Schärpe, mit Schleifen verziert;

c) als Verzierung um ein Bild (Luther- und Kaiserbild);

d) als Umrahmung einer Inschrift in Rechtecks- und Ellipsenform;

e) als Ring um einen Säulenschaft.

Nachdem dies klargestellt ist, beginnen die Mädchen ihre Arbeit; jedes erhält, je nach seiner Begabung und Fertigkeit eine leichtere oder schwerere Ausführung. Die Knaben machen während der Zeit eine schriftliche Aufgabe:

Die Eichenblattkränze:

1. ihre Anfertigung,

2. ihre Verwendung.

3. Natürliche Sträuße werden ebenfalls vorher mitgebracht. Die Kinder haben auch die nötigen Schleifen zu binden, resp. aus Papier zu falten.

Wozu werden sie gebraucht?

a) auf den Hut; „Ein Sträußchen am Hute" ꝛc.

b) auf die Spitze der Fahne;

c) vor der Brust;

d) an Wänden und Gallerien;

e) als Verzierung eines Säulenkopfes.

Die beiden ersten Beispiele zeigen, wie einzelne hervorragende Punkte, die beiden folgenden zeigen, wie senkrechte Flächen durch Sträuße verziert werden. Zu d bemerke ich: Wenn Wände und Gallerien obenher bekränzt werden, dann hängen bekanntlich die Kränze im Bogen nach unten. Wo die Nägel sitzen, auf denen der Kranz liegt, da kann man immer einen Strauß mit Schleifen anbringen. Es scheint dann, als ob der Strauß der Träger des Kranzes wäre und nicht der Nagel. Was ich meine, ist den Kindern bekannt; so verfahren wir nämlich, wenn wir die Schule bekränzen. Deshalb brauche ich die Sache jetzt nicht praktisch durchzumachen.

Zu e: Verzierung einer Säule. Hierzu benutzt man einen glatten, geraden Baumstumpf von Manneshöhe. Um den improvisierten Sockel liegt eine aus großen und dicht aneinander gelegten Blättern gebildete Blattreihe mit den Spitzen nach unten. Sie bildet den unteren Abschluß der Säule. Stiel und Blattgrund dieser Blätter sind verdeckt durch einen aus kleineren Blättern gebildeten Blattkranz. Der Schaft ist verziert durch drei Ringe, wie vorhin erwähnt. Wo das Kapitäl beginnen soll, liegt ebenfalls ein Blattkranz und dicht darüber eine Schnur mit Eicheln als Astragal oder leichte Fessel, das trennende Moment. Rings

um das Kapitäl herum sitzen eine Hand breit auseinander die Sträuße und dazwischen große, nach oben gerichtete Blätter. Die Enden der Stiele sind verdeckt durch einen Blattkranz, der dicht über dem Rundstab liegt. — Alle widerspenstigen Blätter und Zweige werden mit Harz und mit Hülfe kleiner Stifte befestigt. Diese ganze Arbeit geschieht während einer größeren Pause. Weil das Material gleich zur Hand ist und ich mir die Sache vorher überlegt habe, deshalb geht die Beschäftigung rasch von statten. Ist alles fertig, so stellen wir uns etwas ab und fragen: Wird das Werk den Meister loben? — Hat ein Lehrer nur eine Abteilung zu unterrichten, so dürfte er meines Erachtens auch während der Unterrichtszeit ähnliche Arbeiten im Freien ausführen lassen, ohne dadurch dem Werte und der Würde des Unterrichtes etwas zu vergeben.

Ich habe diese Arbeit mehr als Spielbeschäftigung, doch nicht als Spielerei betrieben, und glaube das mit Zillers Worten rechtfertigen zu dürfen. Ziller sagt Grundlegung, S. 354: „Es war wohl recht, daß das Spiel nicht bloß als Erholungs-, sondern auch als Bildungsmittel aufgefaßt wurde, und als solches hat es nicht bloß für die Zucht, nicht bloß für die Beobachtung der Kinder, sondern für allen analytischen Unterricht, für alle Vorbereitung auf den Unterricht, für alle freithätige Fortwirkung und Verwendung des Unterrichtes eine hohe Bedeutung.“ Und über den letzten Punkt äußert er sich S. 445, daß es vorzüglich wichtig sei, daß der in den Lehrstunden angeknüpfte Gedankenfaden sich in den gewöhnlichen Gedankenkreis des Zöglings hinein fortsetze. „Ja der Gedankenfaden der Lehrstunden muß soviel als möglich bis zu den Spielen und freien Beschäftigungen, die der Knabe zu seiner Erholung außer den Lehrstunden aufsucht, herabreichen.“

C. Darbietung.

1. Wir wollen ein Eichblatt zeichnen.

a) Betrachten und Beschreiben des Blattes. — Weil in den nebenher gehenden Naturgeschichtsstunden die Eiche behandelt wird, also die Unterschiede der Blätter schon mittlerweile besprochen sind, deshalb hält diese Betrachtung nicht lange auf. Jeder Schüler hat ein Blatt der Wintereiche vor sich. Ich deute das Einzelne an; die Schüler betrachten es, fahren mit dem Griffel darüber hin und sprechen sich über das Angeschaute aus. Die Reihenfolge ist diese:

1. Teile: Stiel und Fläche; letztere zeigt: Grund, Spitze und Rand; Haupt- und Seitenrippen; Ober- und Unterseite; Gestalt im ganzen.

2. Stiel: lang, im Durchschnitt rundlich.

3. Grund: stumpf; zeigen, wie das Blattgrün von dort sich ausbreitet.

4. Spitze: abgerundet; ein bogenförmiger Lappen.

5. Rand: kleine, regelmäßige Buchten; unsymmetrisch, weil auf beiden Seiten nicht gleich; gebogene Buchten und Lappen, keine scharfen Einschnitte und Spitzen; in der Mitte sind die Ein- und Ausbuchtungen am größten.

6. Rippen: Länge, Breite und Richtung der Hauptrippen; Abbiegung und Verlauf der Seitenrippen, in der Mitte am größten; Äderung.

7. Ober- und Unterseite: hell- und dunkelgrün; was dort vertieft, ist hier erhaben; umgekehrte Lage aller Teile bei der Umdrehung.

8. Gestalt: fast 3 mal so lang als breit; wenn wir die äußersten Punkte durch eine gebogene Linie verbinden, so entsteht ungefähr eine Ovalform.

Zusammenfassung.

b) Wie wird das Blatt gezeichnet? —
Wodurch wird die Größe des Blattes bestimmt? — Durch die Hauptrippe.
Was müssen wir bei ihr abschätzen? — Länge, Richtung und Breite.
Wodurch wird die Breite bestimmt? — Durch die Seitenrippen.
Was müssen wir bei ihnen abschätzen? — Anfangsstelle, Größe, Richtung, Breite.
Was zeichnen wir um die Endpunkte der Rippen? — Bogige Lappen.
Wodurch bezeichnen wir die Buchten? — Durch kleine Bogen.
Was können wir nun anlegen? — Den Umriß.
Was geschieht dann? — Das Ganze übersehen und verbessern.
Und dann? — Die Zeichnung in kräftigen Strichen ausführen.
Was müssen wir also der Reihe nach zeichnen?

c) Zeichnen. — 1. Jeder Schüler hat ein Blatt vor sich und zeichnet es nach. Um die fertige Zeichnung wird mit dem Lineal ein rechteckiger Rahmen gezogen; so auch später.

2. Hieran schließt sich als Aufgabe für das Tafelzeichnen: Zeichnet das Eichblatt in verschiedenen Lagen und Größen! Durch diese Übung die auch im Hause gern fortgesetzt wird, entsteht eine gewisse Fertigkeit in der Anlegung solcher Formen, was für das Ausführen der nachfolgenden Zeichnungen in dieser Gruppe sehr wichtig ist.

3. Weil nach meiner Erfahrung diese natürlichen Formen sehr gern von den Kindern dargestellt werden, deshalb habe ich mir noch eine Anzahl Vorlegeblätter verfertigt, Umrißzeichnungen auf Quartblättern. Die Zeichnungen sind leicht verständlich, so daß die Kinder, die obige Belehrung empfangen haben, hierbei keiner Erklärung mehr bedürfen. Einige sind leicht, andere nicht so leicht auszuführen, und so sind diese Hülfsmittel sehr geeignet, die Fähigkeit der einzelnen Schüler zu berücksichtigen. Z. B. habe ich:

verschiedene charakteristische Blätter;
drei Zeichnungen, welche einen Stiel mit mehreren Blättern darstellen;
zwei, die ein Blatt mit einer Eichel zeigen;
ein Stiel mit Blättern und Eicheln; auch in mehreren Anordnungen.

2. Wir wollen jetzt die natürliche Form des Eichblattes stilisieren.

Ich hänge zwei stilisierte Blätter hin, daneben die entsprechenden Naturformen. Nun beginnen folgende Erörterungen.

a) Die Gestaltung.

Wie sind die beiden Hälften eines jeden Blattes? — Gleich.

Was muß also auf jeder Seite gleich sein? — Der Rand und die Blattrippen.

Worin zeigt sich die Gleichheit der Rippen? — Darin, daß sie 1. an denselben Stellen (in derselben Höhe) entspringen, 2. in gleichem Winkel abbiegen, und 3. in derselben Richtung und Größe verlaufen.

Worin zeigt sich die Gleichheit des Randes? — 1. In der Form der Lappen, 2. in der Form der Buchten, 3. je zwei müssen in gleicher Höhe stehen und gleich groß sein.

Wie unterscheiden sich die Kunstformen von den Naturformen? — Diese sind unregelmäßig, jene sind regelmäßig.

Worin stimmen sie überein? — 1. Sie haben gleiche Länge und Breite; 2. der Abstand der Blattrippen ist in der Mittegrößer als oben und unten; 3. die Lappen und Buchten sind in der Mitte am größten.

Das drückt man kurz so aus: Die Kunstform hat die rechten Maße.

Wie unterscheiden sich beide Kunstformen? — Die eine ist schmal und lang, die andere ist breit und kurz.

Zusammenfassung.

b) Die Art der Ausführung. — Die Kinder erkennen leicht, daß die stilisierte Form geradeso angelegt wird wie die Naturform. Die Maßverhältnisse werden mit Beziehung auf die Länge des freien Stieles bestimmt.

c) Zeichnen. — Dies geschieht ohne jegliches Messen, nur durch freies Abschätzen der Verhältnisse.

3. Es giebt noch andre stilisierte Formen des Eichblattes.

1. Nun falten wir alle ein natürliches Blatt so, daß nur eine Hälfte zu sehen ist. Es hat eine obere und eine untere Hälfte. Jeder der Teil ist etwas seitwärts gebogen und kann als besondere Zeichnung auftreten. Um das zu zeigen, führe ich eine von mir gezeichnete Tafel vor, auf welcher die Zeichnungen von vier halben Blättern stehen. Die 2. u. 4. Form bilden die Umkehrungen der 1. u. 3.:

1. u. 2.: Die obere Hälfte ist nach links, nach rechts herüber gebogen; die Stiele sind nach unten gekehrt.

3. u. 4.: Die untere Hälfte ist nach links, nach rechts herübergebogen; die Stiele sind nach oben gekehrt.

Erst werden die Haupt- und Nebenrippen, dann wird der Rand fein angelegt, verbessert und kräftiger ausgeführt.

Die Schüler nehmen ihre Tafeln vor, legen mit dem Lineal ein Rechteck mit vier Feldern an und zeichnen die Formen hinein. —

2. Eine Tafel mit zwei Zeichnungen: Ein ganzes Blatt, den Stiel nach

unten, ist 1. nach links, 2. nach rechts geneigt (Umkehrung). Das Blatt hat tiefere Buchten, größere Lappen, ist mehr gebogen, und besonders die Spitze ist noch mehr herumgebogen. Die Formen sind überhaupt größer als die vorigen.

In ein Rechteck mit zwei Feldern auf die Tafel zu zeichnen. —

3. Eine Tafel mit zwei Zeichnungen: Ein ganzes Blatt mit dem Stiele nach unten ist 1. nach rechts, 2. nach links gebogen (Umkehrung). Diese Blätter sind also nicht wie die vorigen auseinander, sondern gegeneinander geneigt. Als neue Schwierigkeit tritt auf: Die Blattspitze ist so herumgebogen, daß die Unterseite nach oben gekehrt ist.

Ehe ich die Zeichnungen hinhänge, mache ich die Sache mit einem natürlichen Blatte vor; jeder Schüler macht es mit einem solchen nach. Von Gruppe zu Gruppe gehend, forsche ich nach, daß jeder die Sache begriffen hat. Sind alle darüber aufgeklärt, so zeige ich es an der Zeichnung und durch Verzeichnung.

Zeichnen. —

II. Denken.

A. Vergleichung.

1. Wie dient die Form des Eichblattes zur Verzierung?

Leider giebt es bis jetzt noch keine monographischen Darstellungen darüber, wie die einheimischen Blattformen im Handwerke, in der Industrie und in der höheren Kunst verwendet werden. Deshalb kann meine Lektion an dieser Stelle nur unvollkommen sein. Was ich vorführen kann, sind Abbildungen in Katalogen und Zeichenwerken. Es ist nur ein Behelf, aber doch immer besser als gar nichts. Wenn ein Sachverständiger solche Muster zusammenstellen und deren Verwendung erklären wollte, so würde das ein vortreffliches Hülfsmittel für den Zeichenunterricht in der Volksschule sein. —

Das Eichblatt findet ornamentale Verwendung:

1. auf Zeugstoffen, z. B. Tischtuch, Vorhang, Steppdecke.

Das Tischtuch zeigt in der Mitte ein symmetrisches Achteck und darin eine Verzierung aus Eichblättern und Eicheln an einem Stiele, also ein abgeschlossenes Flächenmuster. Um dasselbe her geht ein umrahmendes Bortenmuster, ebenfalls ein Eichblattmotiv.

Ähnliche Verzierungen auf den beiden andern Gegenständen, aber nur in der Längsrichtung.

2. auf einem Thonkruge eine Verschlingung aus Eichblättern und Eicheln.

3. auf Bordüren.

4. in der Holzschnitzerei; solche Darstellungen sieht man auch wohl an Möbeln, an Bilderrahmen und Kirchen.

5. an Öfen als oberer und unterer Abschluß; auf Ofenthüren als rundlicher Kranz.

6. auf Manschettenknöpfen als erhabene und als eingelegte Form.

7. auf Gold- und Silberwaren, z. B. auf einer Busennadel, einem Haarpfeil, einem Medaillon und einem Kreuz:

8. auf Geldstücken.

Jede Form wird, wie bei dem ersten Beispiele angedeutet ist, kurz beschrieben. Dabei kommt auch zur Sprache, daß diese Verzierungen keine natürlichen, sondern stilisierte Formen sind, Kunstformen.

Zusammenfassung.

Dann sprechen wir über die Art und Weise der Ausführung. Sie sind bei

1. auf einem künstlich eingerichteten Webstuhle in das Zeug eingewebt;
2. mit Hülfe einer Schablone geformt oder gepreßt;
3. ähnlich wie Bücher gedruckt;
4. aus freier Hand mit einem scharfen Messer geschnitzt;
5. in Formen gegossen und dann poliert;
6. in Elfenbein geschnitten;
7. vom Goldschmied geschmiedet;
8. ein passendes Stück Edelmetall wird in einer Form geprägt. —

Zusammenfassung.

Was lernen wir hieraus?

Durch die Form des Eichblattes werden mancherlei Gegenstände verziert. Es wird aber nicht die natürliche Form, sondern eine mehr regelmäßige oder veredelte Form angewandt. Man nennt sie stilisierte Formen oder Stilisierungen. Die Grundgestalt des Eichblattes und der Eichel sind in allen Verzierungen zu erkennen. Die Grundform ist in sehr mannigfaltiger Weise verändert. Die Art und Weise der Verwendung und der Herstellung sind sehr verschieden.

Zusammenfassung.

Schriftliche Aufgabe (Thema und Disposition):

Die ornamentale Verwendung der Eichblattform.

a) Auf welchen Gegenständen oder Abbildungen haben wir diese Formen gesehen?
b) Wie sahen die Formen aus?
c) Wie werden sie hergestellt?
d) Was lernen wir hieraus? —

2. Wir wollen einige Stilisierungen betrachten.

Gemeinsame Betrachtung:

1. eines Längsmusters,
2. eines Flächenmusters.

Die Unterredung erstreckt sich über folgende Punkte:

a) Farbe der einzelnen Teile und des Grundes;

b) Bewegung und Ausbreitung der festeren Teile wie Zweige und Früchte;
c) Abbiegung und Bewegung der Stiele und Blätter;
d) Im Vergleich damit die Bewegung der Zweige und Blätter bei den Verzierungen aus Ranken und Blättern von der Winde und vom Epheu;
e) Gliederung des Ganzen in Haupt- und Nebenteile;
f) Verwendung der Zeichnung. —

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Fähigkeiten verteile ich von mir aus Zeichenwerken abgezeichnete Tafeln und Vorlegeblätter; z. B.:

einige Borduren und Bortenmuster;

Flächenmuster in Form einer Spirale; als Verzierung in einem Rechteck und Achteck; u. a. m.

Zeichnen ins Heft.

B. Zusammenfassung.

In Fragen:

1. Was für Formen haben wir gezeichnet?
2. Benenne die natürlichen, die stilisierten Formen!
3. Wodurch entstehen die Stilisierungen?
4. Was darf man nicht sehr verändern?
5. Welche Formen werden zur Verzierung von Gegenständen verwandt?
6. Wann verwendet man natürliche Blätter und Sträuße? —

Als Antworten:

1. Wir haben natürliche und stilisierte Formen des Eichblattes gezeichnet.

2. Die natürlichen Formen sind: a) ein Blatt der Wintereiche, b) mehrere Blätter an einem Stiel, u. s. w. — Die stilisierten Formen sind: ganze gerade gerichtete Blätter, u. s. w.

3. Die stilisierten Formen entstehen dadurch, daß man die natürlichen Formen verschönert.

4. Sie müssen aber die Maße der Naturformen beibehalten.

5. Die Kunstformen werden im Handwerke und in der Industrie zur Verzierung von Gegenständen gebraucht.

6. Die natürlichen Blätter und Sträuße dienen bei festlichen Gelegenheiten zum Schmucke.

III. Anwenden.

A. Wiederholung.

Hierzu eignen sich verschiedene Übungen:

1. Eine ausführlichere Beantwortung der Fragen des aufgestellten Systems.

2. Auswendigzeichnen. Jeder darf sich eine Form wählen, die er am besten darstellen zu können glaubt.

3. Schriftliche Aufgaben zur Reproduktion dessen, was in der unterrichtlichen Behandlung entwickelt und zusammengefaßt wurde. Sie werden am besten an den betreffenden Stellen durchgenommen.

B. Anwendung.

1. Die Schüler haben die Aufgabe erhalten, in solcher Weise verzierte Gegenstände oder Abbildungen mitzubringen, abzuzeichnen oder darüber Mitteilung zu machen.

2. Die Formen mit der Schere in Papier auszuschneiden. Daß dieses noch geschehen solle, deute ich bei den vorhergehenden Übungen an. Alles wird mit freier Hand, also nicht, wie man wähnen könnte, nach einem vorgezeichneten Muster ausgeschnitten. Als Übungsmaterial dient zunächst Zeitungspapier. Wer eine hinlängliche Fertigkeit im Ausschneiden hat, meldet sich und macht die Probe. Fällt sie zu meiner Zufriedenheit aus, so verabfolge ich ein weißes oder farbiges Quartblatt. Es werden selbstverständlich nur große natürliche und ganze und halbe stilisierte Blätter ausgeschnitten, keine mit umgelegter Spitze oder noch schwierigere Formen. Die ganzen, gerade gerichteten Kunstformen sind am leichtesten auszuführen, wenn man das betreffende Blatt Papier erst falzt, daß die Hälften sich decken, und dann zuschneidet, als ob nur ein halbes Blatt ausgeschnitten werden sollte. Die seitwärts gebogenen Blätter entstehen nicht so leicht. Diese ausgeschnittenen Formen werden, wenn sie gut geraten sind, wie Naturblätter auf einen farbigen Untergrund befestigt und gewähren dann einen Anblick, wie die monochromen Darstellungen solcher Art. Die beschriebene Aufgabe ist für Knaben und Mädchen gleich interessant.

3. In Holz aus- und einschneiden. Dazu benutzen wir glattgehobelte Brettchen von Cigarrenkisten. Die Blattformen werden mit einem weichen Stifte, mit einem spitzen Stückchen Kreide oder Rötel vorgezeichnet. Dann wird alles übrige Holz weggeschnitten, und das Blatt ist fertig. Diejenigen Formen, welche eingeschnitten werden, nehmen sich am schönsten aus. Schneidet man erst dem Umrisse nach und schabt dann die übrige Fläche des Brettchens 2–3 mm. weg, so hat man flache Reliefs. Natürlich nur für Knaben geeignet.

4. Aufnähen. Die betreffende Form wird erst auf ein entsprechend großes Blatt Papier gezeichnet und dann auf ein Stück Shirting durchgepaust. Der Umriß wird mit grünem Faden genäht; desgleichen die Hauptrippe. Durch diese gar nicht schwere Arbeit können von den Mädchen die schönsten Muster hergestellt werden.

5. Eichelschnüre anfertigen. Es können gereiht werden: a) große, b) kleine, c) große und kleine Eicheln und zwar a) in der Längsrichtung, b) nach einer Seite, c) nach beiden Seiten. So können sie auf eine Schnur gezogen, aber auch aufrechtstehend und liegend auf ein passend breites Band aufgeleimt werden. Der unscheinbaren Eichel sieht mans gar nicht an, was für schöne Sachen sich daraus herstellen lassen. Wie verwendet man diese Schnüre?

6. Zur mündlichen Besprechung. Wie können unsere Wohnräume durch Eichblattverzierungen geschmückt werden? — Bezeichnung: a) des Gegen-

ſtandes, auf welchem ein ſolches Motiv angebracht werden kann; b) der Zierform (Geſtalt derſelben) und der Art ihrer Herſtellung; c) der Handwerker, die ſolche Verzierungen anfertigen, reſp. es können müßten.

7. Zuſammenſtellung. Von der Eiche verwendet man:
das Holz zur Herſtellung von Hausgerät, u. ſ. w.
natürliche Zweige und Blätter zum feſtlichen Schmuck;
die ſtiliſierte Blatt- und Fruchtform in Handwerk und Induſtrie;
die Maſerung beim Anſtrich von Thüren, u. ſ. w. —

Die fünf erſten Anwendungsaufgaben ſind zur häuslichen Beſchäftigung ſehr geeignet. Ihre Ausführung erfordert Sinn für Formenſchönheit und handliche Geſchicklichkeit. Sie tragen aber nicht den Charakter des ſchulmäßigen Lernens, noch den des handwerksmäßigen Arbeitens; ſondern den einer Spielbethätigung. Dieſe Arbeiten, deren Anfertigung hier gewünſcht wird, gleichen den Produkten kindlicher Kunſtfertigkeit in der Verarbeitung von Binſen, Blumen, Weidenzweigen, Tannzapfen, von Hobelſpänen, Papier, Thon und Stein. Sie unterſcheiden ſich aber von den willkürlich gewählten Beſchäftigungen dadurch, daß ſie vom Unterrichte her angeregt und geleitet werden.

Humboldt nennt es einmal wunderbar, d. h. unerklärlich, wie die Kinder ſprachliche Formen ſich aneignen und verwenden. Dasſelbe gilt von geſanglichen und noch mehr von ornamentalen Formen, weil bei letzteren meiſtens nicht ſo ein demonſtrierendes Vormachen ſtattfindet wie bei jenen. Dieſe angeborene Anlage zu pflegen und zu veredeln, das bezwecken obige Aufgaben. Wie wir es zu verhüten ſuchen, daß die Liederluſt erkältet oder ſich verirrt, ſo müſſen wir auch ſorgen, daß dieſe ornamentalen Kunſtfertigkeiten nicht verkümmern.

Nachſchrift.

Einer von meinen Freunden hatte die Güte, das Manuſkript vorſtehender Präparation durchzuſehen und einiges dabei zu erinnern. Dieſe Anmerkungen ſind ſehr geeignet, das Intereſſe für den pädagogiſchen Betrieb des Zeichenunterrichtes noch nachhaltiger anzuregen; darum glaube ich, ſie dem Leſer nicht vorenthalten zu dürfen. Hier ſind ſie.

„Was da ſteht, iſt ganz brauchbar; aber ich zweifle daran, daß es den andern Kollegen viel nützen wird. Denn wenn dieſelben nicht in der Kunſt ganz ſicher und zu Hauſe ſind, d. h. wenn ſie nicht den hiſtoriſchen Entwicklungsgang kennen und eine gehörige Anzahl klaſſiſcher, wirklich ausgeführter Muſter kennen und auch machen können, wenn ihnen die Stilgeſetze nicht klar ſind, dann mag eher eine unfruchtbare Spielerei daraus entſtehen, als eine fruchtbare Förderung des Zeichenunterrichtes.“

„Wie ich beim deutſchen Unterricht Hauptgewicht darauf lege, daß die Schüler ſich einen Sprachſchatz klaſſiſch-nationaler Erzeugniſſe zu eigen machen, oder ſich

im Singen einen Liederschatz erwerben, so auch im Zeichnen einen Formenschatz wirklich schöner Ornamente. Das Gedichtemachen und Liederkomponieren ist in unsern Schulen nie in Schwung gekommen, aber beim Zeichnen „spuken" solche Erfindungsgelüste immer noch herum. Das betrifft natürlich nicht Ihr Vornehmen und Ihre Arbeit."

„Es wäre nötig die Bemerkung einzuschieben, daß diese Anwendungen erst ist letzter Reihe drankommen, und die Durcharbeitung des kulturhistorischen Materiales, an dem die Stilgesetze zur Anschauung und Einübung kommen, die Hauptsache ist."

„Monographien über einzelne Pflanzen und deren Verwendung in der darstellenden Kunst ließen sich wohl schreiben, Material ist genug vorhanden und mustergültige Beispiele ließen sich auch genug bringen, Beispiele aus alter, mittlerer und neuerer Zeit. Die Herstellungskosten sind aber zu hoch, der Preis für eine solche Monographie wird nicht niedrig sein, — und wer kaufts? Diejenigen, für die es geschaffen wird, kaufen es nicht, weils Geld ihnen knapp ist und weil das Verständnis und Interesse fehlt. Das letztere halte ich für viel schlimmer als das erstere. In dieser Beziehung liegen die Sachen überall gleich, wohin wir uns auch wenden. Darum meine ich, bleibt es vor der Hand Hauptaufgabe, mit allen Kräften und Mitteln erst den Zeichengang nach kulturhistorischen Gesetzen einzubürgern, und dann können Monographien über einzelne Kunstperioden und über die Verwendung einheimischer Pflanzen in der Kunst mit Erfolg verwendet werden. Wie die Sachen gegenwärtig liegen, wird meistens eine Ablenkung von der Hauptsache erfolgen."

„Fassen wir als Zweck des Zeichenunterrichtes „Ausbildung der Kunstkräfte," so ist das nicht zu allgemein. Was thut die Poesie zur Ausbildung der Kunstkräfte? was die Musik? Eigentlich nichts, denn beide wirken aufs Gemüt, veredeln das Gefühl, dienen dazu, um gewissen Zuständen des Gefühles einen Ausdruck zu geben. Aber Kunstkräfte wollen sich bethätigen, wollen schaffend auftreten. Das kann das Volk nur nach einer Richtung hin, durch Bemeisterung des materiellen Stoffes. Diesen muß im Leben jeder Mensch ohne Ausnahme bemeistern lernen."

Die Grundlinien einer Theorie des Zeichenunterrichtes in der Volksschule.

Von Julius Honke, Lehrer an der Präparanden-Anstalt in Orsoy.

Ziel.

Pflege des Kunstsinnes und der Kunstkräfte,
als in den allgemein menschlichen Anlagen begründet und
als Zweige eines gleichschwebenden, vielseitigen Interesses.

Stoff.

Die Formen und Farben des volkstümlichen Teiles der bildenden Kunst, also der Ornamente.

1. Poesie, Gesang und Zeichnen sind die Kunstfächer der Volksschule.
2. Produkte der höheren Kunst finden an geeigneten Stellen in den Wissensfächern Verwendung.

Die Anordnung des Stoffes geschieht nach dem Principe der kulturhistorischen Stufen. —

Die Reihenfolge ist:

a) das textile Ornament;
b) das geometrische oder übertragene Ornament;
c) das florale Ornament;
d) das keramische und architektonische Ornament.

Die Aufstellung des Lehrganges für die Praxis richtet sich nach den individuellen Verhältnissen jeder Schule.

Regierung.

Ihre Maßregeln bezwecken:

a) Erhaltung der körperlichen Gesundheit beim Zeichnen.
b) Ermöglichung des Unterrichtes.
c) Unterdrückung schädlicher Neigungen und Gewohnheiten.
d) Förderung der mittelbaren Tugenden.

Ableitung von Regeln für die äußere Ordnung des Zeichenunterrichtes.

Unterricht.

Die Durcharbeitung des Lehrstoffes richtet sich nach den formalen Stufen.

1. Die Individualität wird berücksichtigt.
2. Der abstrakten zeichnerischen Darstellung muß eine konkrete Darstellung mit stofflichem Material vorhergehen.
3 Freihändiges Zeichnen und der Gebrauch technischer Hülfsmittel sind eng verknüpft.
4. Auf der 1., besonders aber auf der 3. und 5. Formalstufe werden die Stoffe des Zeichenunterrichtes mit den Stoffen der andern Lehrfächer verknüpft.
5. Die in den Kunstfächern ausgebildeten Systeme sind wo möglich untereinander in Verbindung zu setzen.

Zucht.

Als Anlasse zur unmittelbaren Charakterbildung treten im Zeichenunterrichte auf:

a) Lob und Tadel.
b) Schmückung der Schule bei feierlichen Gelegenheiten.
c) Betrachtung von Kunstobjekten in näherer und fernerer Umgebung, z. B. gelegentlich der Ausflüge, ꝛc.
d) Prüfungen als Teile des Schullebens.
e) Bethätigung des Kunstsinnes im häuslichen Kreise.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Ein Specimen pädagogischer Schriftstellerei.

„Krebs, genannt „Der Klopfer," Schulhalter zu Blechhausen um das Jahr 1770. Den Lehrern und Freunden humoristischer Lektüre gewidmet von C. F. Taunide. Mit Illustrationen von C. M. Seyppel." (Düsseldorf, Verlag von Felix Bagel.)

Taunide (Trog?), der Verfasser dieses Buches, ist unzweifelhaft ein Lehrer — leider!

Giebt es wohl einen Kollegen, der, einer bloßen Laune folgend, uns eine gewaltige Ohrfeige appliziert und sich nachträglich entschuldigt, indem er sagt: „Lieber Kollege, du wirst doch nicht — um des Himmels willen nicht — auf den schrecklichen Gedanken kommen, ich hätte dir eine Ohrfeige geben wollen!?" Wer einer solchen Höflichkeit nicht bedürftig ist, der folge unserem Rate und lasse die Schrift des Herrn T. ungelesen. Von den 3 Teilen derselben (1. Im Vorderstübchen, 2. In der Schulstube, 3. Im Hinterstübchen) enthält der 2. die Ohrfeige, die der Lehrer nicht erhält, wenn er den beiden andern Teilen glauben will.

Der Kern der Schrift liegt „In der Schulstube," wogegen die andern Abschnitte Vor- und Nachrede repräsentieren. Der Verfasser führt uns mit seinem 2. Teile mitten in die Praxis des Schusters, Viehdoktors und Schulhalters Krebs, die derselbe nach dem Motto handhabt:

„Hier übt man die Jugend
In Gottesfurcht und Tugend,
Ein wenig Knüppelei
Ist auch dabei!"

Krebs ist anfangs nicht anwesend, und die 150 Vertreter „Der edlen Jugend" überbieten sich, gegenseitig liebliche Titulaturen auszuteilen, deren Ursprung nicht immer ins Jahr 1770 zurückreichen mag. Die entstehende Keilerei endet mit dem Eintritt des Schulhalters, der sich bei dem schwachen Anlauf zu einer Untersuchung eine Menge Grobheiten gefallen läßt, wenn man anders nicht die von ihm präsentierten Kraftausdrücke als eine Abtrumpfung will ansehen; denn die Rolle ist von nun in des Meisters bewährten Händen. Als Zweck des Unterrichts, der nun beginnen soll, setzt Krebs eine „Rebedition vor die Briefung" fest, die aber noch auf manche Hemmnisse stößt. Da hat gestern jemand einem Hunde eine Klammer an den Schwanz gehängt — Veranlassung zu einer Moralpredigt, die an Scheußlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt; — da scharrt des „Klopfers" „Belloche" an der Thür — Grund genug, einen Jungen „Schmier-

lappes" zu nennen; — da liest einer den Rinaldini — Romanhengst ist des Lehrers Antwort — u. s. w. Der Anstand verbietet uns, weiteres anzuführen! Der Verfasser hat die Drastik eben hauptsächlich in solchen Schimpfwörtern zu finden geglaubt: Leimsieder, Spottzert, Einfaltsbinsel, Kalb Mosis, Schmierlappes — das sind die gelinderen Ausdrücke, und wir glauben, daß man uns die Anführung der anderen gern erläßt. Über die Zahl solcher Anreden macht man sich einen kleinen Begriff, wenn man erfährt, daß auf 8 Seiten (11—18) nicht weniger als 34 glänzen. Welch eine Virtuosität! „Wenn ein Buch den Verfasser charakterisiert — o weh!" schreibt uns ein Freund. Der Humor des Buches soll dann ferner in den Schulwitzen liegen, aus denen der Verfasser den Unterricht zusammenflickt. Aber der sind herzlich wenige und die vorhandenen nichts weniger als neu! Das, was der Verfasser für solche zu halten scheint, sind nichts, als abgedroschene Bierbankgeschwätze, platt und fade, oder es sind echte, rechte, schlechte Kalauer, frisch bezogen oder schon verschimmelt, oder es sind „faule Geschwätze," wie sie der Apostel meint. So kläglich nun die Gestalt des Schulhalters ist, ebensolche Jammergestalt ist auch der Ortsgeistliche Schwarzenberg, der gekommen ist, eine Vorprüfung zu veranstalten. Wie diese ausfällt, läßt sich leicht denken; die ganze Weise der Prüfung ist nichts, als ein einziger Hieb gegen die Geistlichen — nichts für ungut, Herr Taunide, so wird und muß jeder Leser denken! So nebenbei unterstützt dann der Geistliche seinen Untergebenen Krebs, einem Jungen das Gefühl auszubilden. „Krebs: Herr Parrer, halte sem emol die Bei e bißche fest, der Kerl schlägt jo aus wie e Hengst. (Der Pfarrer thut es.)" Eine rechte Ohrenweide sind auch die „Gedichte", die sich „der Herr Parrer" vortragen läßt. Und welche?

„Als ich einmal aus Polen kam,
Da lauft ich meinen Rock,
Und auf der rechten Seite,
Da saß ein ganzes Schock,
Und auf der linken Seite,
Da saßen noch viel mehr,
Und hinten . . . ."

„Genug, genug", ruft unser Leser; nicht so Herr Schwarzenberg, der hört ruhig zu Ende an. Wohl bekomms! Endlich aber giebt auch ihm eine Höflichkeit der besten Auflage Veranlassung, „eilenden Fußes zu verschwinden." Drastisch sind nur im Buche die neue Veranschaulichung der Schlacht von Roßbach und der Abmarsch der Buben um 12 Uhr — das Schiebkarrenfahren. Und nun zum „Vor-" und „Nachgeläute"; sie sind etwas anständiger als das eigentliche Buch, so daß man wünschen möchte, dieser Ton klinge durch das Ganze. Das aber ist das Jämmerliche dieses Buches, daß es nicht hält, was man nach der in der Vorrede offenbarten Gesinnung gewärtigt. Herr T. versichert uns allen Ernstes, es sei nicht seine Absicht, sich über den Lehrerstand lustig zu machen, ein solcher Gedanke liege ihm fern. Aber sein Leser wird es ihm allen Ernstes nicht glauben. Des Verfassers Entschuldigung überzeugt nicht, sondern sein Werk redet, auch scheint ihm die Entschuldigung selber als notwendig vorgekommen. Sein Machwerk gleicht einem Bilde, gleich mangelhaft und verfehlt in der Ausführung, als in der Auswahl des dargestellten Stoffes, aber umgeben von einem erträglichen Rahmen — wer jedoch wird ein Bild nach dem Rahmen beurteilen? — Nach dem Titel ist „Krebs" den Lehrern und Freunden humoristischer Lektüre gewidmet, denselben Lehrern, von denen Herr T. meint, daß sie in „ernster Arbeit rüstig" stehen, „in

der Arbeit an sich und dem Menschengeiste, den Lehrern, die einst „in den Augen des Volkes heller glänzen, als Kreuze und Sterne von Gold und Silber auf der Brust," den Lehrern, denen er „Würde und Hoheit" zuschreibt! Dem Schreiber müssen jedoch diese Dinge bloße Redensarten sein; er würde es sonst nicht wagen, einem also charakterisierten Lehrerstande sein Buch als „humoristische Lektüre anzubieten. Wir verstehen unter Humor etwas ganz anderes! Aber ohne daß Herr T. es ahnt, hat er selbst eine ganz vortreffliche Charakteristik seines Buches gegeben; denn daß seinem „Krebs" (d. h. seinem Buche) ein Krebsgang im hohen Grade eigen ist, dürfte niemand bezweifeln; als „ernste Arbeit" wird sie sich nirgend geehrt sehen. Auch verstand es der Verf., uns mit seinem „Klopfer" einen Schlag ins Gesicht zu geben, dessen Grobheit nicht wird bezweifelt werden können. Einverstanden erklären wir uns ebenfalls mit der Bezugsquelle für seine Kalauer: Blechhausen-Kalau.

In die Komplimente übrigens, welche dem Buche zuteil werden, können sich Verfasser und Verleger ehrlich teilen, und vielleicht findet sich auch noch ein Narr, der sich zum Lobredner dieser — Sudelei wollen wir nicht sagen — dieser „humoristischen Lektüre" aufwirft. Das wäre zu wünschen: Gellert: Der Maler!

E. v. d. Wupper.

Nachbemerkung der Redaktion. Wenn man den Titel des hier besprochenen Büchleins liest, so könnte man, verleitet durch die Jahreszahl 1770, auf den Gedanken geraten, der Schreiber habe ein Bild früherer Schulzustände geben und uns damit einen Dienst thun wollen. Daß ein solcher Gedanke ein irrtümlicher ist, hat der vorstehende Artikel hinreichend gezeigt. Das Buch liefert uns weder eine Probe des Unterrichts aus der Zeit vor 100 Jahren, noch giebt es ein Bild der damaligen Lehrer. Gewiß, der Umfang des Wissens unserer Vorgänger vor 100 Jahren war in mancher Beziehung gering; aber die Rasse war von ganz anderer Art, als sie dem Herrn Taunide zuzusagen scheint, und ihre Ehrenhaftigkeit paßt wohl schwerlich zu dem Ideal des Skribenten. Für diese Ehrenhaftigkeit besitzen wir in schriftlichen Aufzeichnungen von Lehrern Beweise genug, und sie wird auch von andern Zeugen hinlänglich bekundet. Wenn z. B. Lavater und der Gymnasialdirektor Hasenkamp aus Duisburg sich in Mülheim am Rhein ein Stelldichein bei dem Lehrer Tops geben und in dessen Hause einige Tage verweilen, so ist das ein so vollwertiges Zeugnis für unsern Stand, wie man es nur wünschen kann. Keine Frage aber ist es, ob der innerlich saubere Lavater und der fromme Hasenkamp jemals irgendwo den Eintritt gewagt hätten, wo etwa ein Herr T. des 19. Jahrhunderts, der stundenlang unsaubere Sachen hinmalen kann, mit seinem Schmiertopf sich an der Eintrittsthür gezeigt hätte.

Und worauf rechnet nun der Schreiber des Buchs? Daß er mit seiner Ware unsern Stand erheitern kann, darauf rechnet der Skribent selber nicht. Er spekuliert auf „Freunde humoristischer Lektüre," und bei denjenigen, welche sich durch den Titel zum Kaufen bestimmen lassen, erreicht er dann auch etwas, nämlich Verachtung und Geringschätzung unseres sonst schon hinlänglich verlästerten Standes. Welch ein Dank dem Schreiber dafür gebührt, das braucht man einem ehrlichen Herzen nicht erst zu sagen.

Noch eine alte Geschichte wollen wir erwähnen; vielleicht lernt man etwas aus ihr. Ende 1843 gab der bekannte Ph. Jak. Beumer, der ja stark Geschäfte in Schulbüchern machte, ein „Pädagogisches Taschenbuch" heraus, welches zur Erheiterung der Lehrer bestimmt und in welchem auch die Grenze zwischen Humor

und Derbheit oder Gemeinheit nicht überall hinreichend eingehalten worden war. Sofort erklärte die Duisburg-Ruhrorter Konferenz, daß durch solche Ware der Lehrerstand beleidigt und geschädigt werde, und Bagel in Wesel ließ die Auflage einstampfen. Wie es kommt, daß 1886 eine Bagelsche Buchhandlung, die mit der Schule in so vielfacher Berührung steht, sich von einem Schreiber ein solches Ei in ihren Verlag hat legen lassen, erscheint rätselhaft, und die Folgen können für Lehrer nur betrübender Art sein. R. Hg.

Zum Frankfurter Schulstreit.

Die Stadtverordneten-Versammlung hat nun auch die Gehälter aller Lehrer an der Bornheimer Bürgerschule und den beiden Volksschulen bewilligt, d. h. unter dem bekannten Proteste. Die Schulkommission wollte — wie voriges Jahr geschah — nur die Gehälter der an Simultanklassen schon fest angestellten Lehrer bewilligt sehen. In der Bürgerschule wären dann 4 Klassen ohne Lehrer gewesen. Daß die Kommissionsanträge abgelehnt wurden, ist dem Auftreten des Herrn Bürgermeisters Dr. Heussenstamm zuzuschreiben.

Auch die Ostern zu eröffnende konfessionelle Aufnahmeklasse soll nun doch in dem Neubau der II. Volksschule Aufnahme finden. Natürlich genehmigte die Versammlung dies auch nicht ohne Protest, welcher der Regierung ausdrücklich mitgeteilt werden soll. Wie Cato auf seinem Ceterum censeo so beharrt Herr Dr. Geiger standhaft auf seinem Nein, glaubt jedoch, daß die Versammlung sich jetzt den Konsequenzen ihrer früheren Beschlüsse unterwerfen und „durch das caudinische Joch hindurch kriechen" müsse.

Die Standhaftigkeit der Stadtväter kostete in diesem Jahre dem städtischen Säckel die Kleinigkeit von 4000 M.

Von Ostern an wird in allen städtischen Volksschulen der Unterricht unentgeltlich erteilt; den Zusatz „soweit sie simultanen Charakters sind," hat die Stadtverordneten-Versammlung gleichfalls fallen lassen.

Nun wird der Streit wohl bis zum nächsten Jahre ruhen, und die Bewilligungen mit Protest werden dann ihre zweite Auflage erleben. C. Z.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra. Nebst einem Anhange, enthaltend Logarithmentafeln für die Zahl von 1—10000. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von A. Büttner, Seminarlehrer. 7. Aufl. Berlin, Stubenrauch. 1884. 2,80 M.

Das Buch behandelt die vier Operationen mit algebraischen Zahlen, die Quadrat- und Kubikzahlen nebst dem Ausziehen der Wurzeln, die Gleichungen des 1. Grades und die geometrische Proportion, die Gleichungen des 2. Grades, Wurzeln und Logarithmen, sowie die Reihen, einiges aus der Zinseszins- und Rentenrechnung, also alles, was auf diesem Gebiete nach den Allg. Bestimmungen in dem Seminarunterricht vorkommen kann. Die Betrachtung geht vielfach von bestimmten Zahlen aus, leitet dann zu allgemeinen Zahlen über und entwickelt so die einfach ausgedrückten Gesetze, welche dann in einer reichen Zahl von Aufgaben ihre Anwendung finden. So ist das Buch Lehrbuch und

Übungsbuch zugleich und durch seine Darstellung auch zum Selbstunterricht wohl geeignet. Die Abschnitte von den Gleichungen zeichnen sich durch gute Ordnung, übersichtliche Vorführung der einzelnen Fälle und durch sorgfältige Anleitung zur Bildung der Gleichungen aus den Textaufgaben aus. Die Beifügung der Logarithmentafeln erspart dem Schüler die Anschaffung einer besonderen Logarithmentafel. Das Buch wird auch ferner sich selbst empfehlen.

R. A. H.

Instinkt, Verstand und Geist bei Menschen und Tieren von C. A. L. v. Binzer. Zeitfragen des christl. Volkslebens, Heft 61. (Band IX. Heft 5.) 1 M.

Unter einem sehr bezeichnenden Motto von Blaise Pascal beginnt der Verfasser nach einleitenden Bemerkungen über die Abneigung, den Tieren Verstand zuzusprechen, mit einer Darstellung solcher Thätigkeiten der Tiere, welche Verstand, Überlegung, ja, eine Art von Gedächtnis voraussetzen. Daß der Verf. dabei von den sog. Haustieren absieht und die in der Wildheit lebenden Tiere einer Betrachtung in einer Reihe von treffenden Beispielen unterzieht, muß als sehr berechtigt angesehen werden. Er geht dabei den Weg von solchen Handlungen, welche dem Nahrungstriebe entspringen, zu denjenigen welche sich um die Erziehung der Jungen, ihre Verteidigung u. s. f. gruppieren und kommt zu dem Resultat, daß eine Verstandesthätigkeit, welche sich auf dem Grunde der Erfahrung aufbaut, bei den Tieren unstreitig vorhanden ist. Neben diesen Thätigkeiten stehen andere, welche gleich nach der Geburt auch ohne Assistenz der Eltern, ja, nach dem Tode oder der Verwandlung (Insekten) derselben ausgeführt werden und nicht als Ausfluß einer Art von Verstand gelten können. Solche Vornahmen von seiten der Tiere weisen auf den Instinkt, welchen der Verf. nach einem kurzen historischen Überblick von (Leroy, Reimarus, L. Smith, Perty) als eine von der Verstandesbegabung durchaus verschiedene angeborene Eigentümlichkeit bezeichnet und demnach die Thätigkeiten der Tiere in Triebhandlungen (Instinkt) und Wahlhandlungen (Verstand) einteilt. Beide Arten von geistigen Thätigkeiten lassen sich indes oft nicht genau von einander scheiden und unterscheiden, und es bleibt nicht selten zweifelhaft, ob und wieviel Anteil an einer Handlung dem Instinkt, der Erfahrung oder der Unterweisung zugeschrieben werden muß.

Der Vergleich der Thätigkeiten der Tiere mit den psychischen Eigentümlichkeiten der Menschen bildet den zweiten Teil der Untersuchung. Den konstitutiven Unterschied zwischen Mensch und Tier findet der Verf. in dem Umstand, daß das Erfassen eines ursächlichen Zusammenhanges in den Erscheinungen dem Tier völlig abgeht, was er an interessanten Beispielen (besonders an dem Umgehen mit Feuer) nachzuweisen versucht. Der Mensch hat einen Forschungstrieb, der die Eescheinungen nach den Kategorien von Grund und Zweck betrachtet und welcher nach der allerersten Kindheit an die Stelle des Instinktes, der beim Menschen auf ein äußerst geringes Maß sich beschränkt (Saugen, Schreien, Lallen), zu treten bestimmt ist. Auf Grund der Hülflosigkeit und Erziehungsbedürftigkeit bauen sich beim Menschen die Institute der Familie, des Standes auf, während der Forschungstrieb, welcher mit der Gewalt eines Naturgesetzes auftritt, den Menschen zum Gottesbegriff, zur Religion, zur Wissenschaft führt.

Die nun folgende Auseinandersetzung ist eine Darlegung der kosmologischen Genesis des Gottesbegriffes, des Opfers, des Kultus, des Priestertums, der Religion, wobei allerdings der christliche

Gedanke einer Uroffenbarung unberücksichtigt bleibt. Auf eigentümliche Weise wird dann die Genesis des Polytheismus aus der Überlegung hergeleitet, daß bei einem ursprünglichen Dualismus des Göttlichen die mannigfachen Naturerscheinungen auf einen einzigen Urheber nicht könnten zurückgeführt werden. Nach einem kurzen Hinweis auf die Notwendigkeit eines sittlichen Momentes in der Religion, welche den Verfasser dazu verleitet, den Begriff der Religion zu eng zu fassen, indem er den Indianern z. B. eigentliche Religion abspricht, stellt er den unterscheidenden Charakter des Christentums an der Hand von Aussprüchen des Italieners Tito Vignoli fest, und giebt ihr den Stempel einer Offenbarungsreligion oder besser, der Offenbarungsreligion (denn keine andere hat Anspruch auf diesen Charakter).

Die andere Seite jenes Forschungstriebes führt den Menschen zur Wissenschaft. Höchst interessant, wenn auch nicht neu ist es, welche Wichtigkeit der Verfasser der Entdeckung des Feuers beilegt, die den Grund aller folgenden Errungenschaften menschlichen Geistes abgiebt. Mit einem Hinweis darauf, daß auch unsre moderne Naturwissenschaft und die Descendenztheorie der Idee der Schöpfung und des Schöpfers nie wird entbehren können, schließt das interessante, sehr anziehend und fließend geschriebene Schriftchen, welches wir, trotz einiger anfechtbarer Punkte in Anschauung der Religionsphilosophie, recht dringend und warm zur Lektüre empfehlen können. Das Hauptverdienst des Verfassers liegt ohne Zweifel darin, dieses dunkle und schwierige Gebiet mit sorgfältigem Studium und umfassender Rücksichtnahme auf die einschlägige Litteratur, mit großer Klarheit und Schärfe auch für einen weiteren Kreis zugänglich gemacht zu haben, ohne dabei auf vereinzelte Hypothesen und Ansichten näher einzugehen. — —m.

Die Pädagogik des J. J. Rousseau und J. B. Basedow vom Herbart-Zillerschen Standpunkt verglichen und beurteilt von A. Walsemann. (Hannover bei C. Meyer. 1,60 M.)

Diese Schrift eines Verfassers, der sich schon durch seine „Ziller-Studie über Wesen und Bedeutung des Interesses" in der pädagogischen Welt bekannt gemacht hat, haben wir mit Freude und Interesse gelesen. Mit großer Gründlichkeit und Klarheit, Wissenschaftlichkeit und Verständnis geschrieben, verleugnet sie den Standpunkt und die Stellung des Herrn Verf. in keinem Punkte; man sieht aus der Art der Beurteilung und Wertschätzung der in den Werken beider Pädagogen enthaltenen Hauptideen deutlich, daß der Herr Verf. mit den Grundsätzen Herbart-Zillerscher Pädagogik vertraut ist.

Die Anordnung des Stoffes ist eine recht zweckmäßige. Eine Einleitung giebt einen kurzen, die Hauptpunkte richtig treffenden Überblick über die Geschichte der Pädagogik vom Humanismus an bis auf Rousseau. Der eigentliche Vergleich zwischen letzterem und Basedow vollzieht sich in 3 großen Schritten, indem zunächst das Objekt, dann das Geschäft, endlich das Subjekt der Erziehung betrachtet wird. Den meisten Raum nimmt naturgemäß der 2. Teil ein, der zunächst den Zweck, dann die Mittel der Erziehung betrachtet. Letztere werden wieder in die Mittel zum Zweck der körperlichen und geistigen Erziehung eingeteilt und dabei zwischen Erziehung im engeren Sinn und Unterricht unterschieden. Eine der besten Partien des Schriftchens ist die Auseinandersetzung über Basedows Befehle und Ratschläge, verglichen mit den Herbart-Zillerschen Begriffen von Regierung und Zucht, andrerseits die kritischen Beurteilungen der pädagogischen Anschauungen beider

Männer, denen wir fast ausnahmslos beipflichten.

Was überhaupt bei der Lektüre der Schrift den Leser angenehm berührt, ist das sichere Urteil des Herrn Verfassers, die richtige Abwägung und Würdigung der Verdienste beider Männer und die Bescheidenheit, mit der beides geschieht. Dabei ist mit großem Geschick der oben bezeichnete Standpunkt des Herrn Verf. überall in den Vordergrund gerückt, er ist gewissermaßen der Maßstab seiner Kritik. Besonders zu rühmen ist auch der Umstand, daß der Herr Verf. dem positiven Christentum und dem Offenbarungsglauben eine so centrale Stellung im Unterricht einräumt und mit ebensoviel Pietät wie Nüchternheit den Bibelglauben in seiner sittlich-religiösen Wichtigkeit und Notwendigkeit erkennt und betont. Angesichts solcher Erzeugnisse, wie vorliegendes, von ernstem, sittlich-religiösen Geiste getragenes Buch es ist, muß es aufrichtig bedauert werden, daß man theologischerseits den Stand der Volksschullehrer mit Mißtrauen anzusehen anfängt. Solche Bemerkungen, wie sie Kurtz*) in seiner Kirchengeschichte zu machen beliebt, sollten doch füglich unterbleiben und das umsomehr, als sie in solcher, sicher durchaus unbegründeter und vorschneller Allgemeinheit ausgesprochen, einem ganzen Stande seine Ehre untergraben: einem Stande, der aller Ehren wert ist und der manche stille, treue Arbeit am Bau des Reiches Gottes gethan hat und noch thut, was einst vor einem andern Richter sich zeigen wird. Wir empfehlen diese Schrift, welche ein beredtes Zeugnis für das Streben und den gesunden christlichen Sinn unsres Volksschullehrerstandes ist, zur Lektüre und Verbreitung recht angelegentlich.

*) cf. Kurtz II 2. S. 11 heißt es: „Nächst dem Heere brotloser Litteratenproletarier und emancipierter Romanschreiber hat kein Geschlecht dieser Zeit gründlicher und erfolgreicher an der Beseitigung des christlichen Glaubens und kirchlichen Sinnes im deutschen Volke gearbeitet, als der Stand der Volksschullehrer." Man vergleiche mit dieser bitteren Anklage die maßvollen Worte Walsemanns auf S. 104; jedem Theologen muß dieser Vergleich Schamröte in die Wangen treiben. —m.

Generalversammlung
des
Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Der Vorstand hat beschlossen, die nächste Generalversammlung in **Chemnitz** i. S. abzuhalten. Die Vorversammlung findet am 2. Pfingstfeiertage (14. Juni) abends um ½8 Uhr im **Börsensaale**, die Hauptversammlungen finden am 15. u. 16. Juni von 7—2 Uhr, bez. von 7—11 Uhr statt.

Anmeldungen zur Teilnahme sind an Herrn **Dr. König**, Oberlehrer am Realgymnasium in Chemnitz, Zschopauerstr. 99, III, und an den Unterzeichneten zu senden.

Leipzig, 1. Mai 1886.

Der geschäftsführende Vorstand des V. f. w. P.

S. Hoffmann,
Schriftführer, Leipzig, Elisenstr. 34, I.

Evangelisches Schulblatt.

Juli 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Welche Erziehungsgrundsätze in Rousseaus Émile sind von bleibendem Werte?*)

Von Ernst Leschke zu Gummersbach.

(Fortsetzung und Schluß.)

III. Eigentliche Erziehungslehre.

Nachdem wir in den ethischen und psychologischen Grundlagen Ziel und Ausgangspunkt der Pädagogik Rousseaus kennen gelernt und die wichtigsten Maßregeln zur Erhaltung der leiblichen Gesundheit als die conditio sine qua non der geistigen Gesundheit betrachtet haben, wollen wir nun auch die zerstreuten Goldadern in seiner eigentlichen Erziehung, in der Bildung des Geistes, aufsuchen. Nirgends aber findet sich im „Émile“ des tauben Gesteins so viel, wie gerade hier, und wir würden uns kaum hindurchzuarbeiten vermögen, wenn wir nicht auch hier nach ganz bestimmten Ausgangspunkten verführen. Da Rousseau das Tugendideal als den Endzweck aller Erziehung hinstellt und die Ethik uns lehrt, daß nur das Wollen der sittlichen Wertschätzung unterliegt und folglich dieses allein tugendhaft sein kann, so müssen wir uns bei der Erziehung notwendig an den Willen wenden, um zu jenem Ideal zu gelangen. Die psychologische Pädagogik unterscheidet eine doppelte Einwirkungsweise auf das Wollen, eine unmittelbare und eine mittelbare; in jener richten sich die Erziehungsfaktoren direkt an das Wollen, in dieser an die dem Wollen zu Grunde liegenden geistigen Thätigkeiten und Zustände (Vorstellungen, Interesse). Da nun alle Erziehung in der Bildung des Willens gipfelt, so kann man füglich auch von einer unmittelbaren und einer mittelbaren Erziehung sprechen, und damit hätten wir passende Ausgangspunkte für unsere Untersuchung gewonnen.

A. Unmittelbare Erziehung.

Die unmittelbare Einwirkung auf das Wollen kann eine zweifache sein, eine bloß hemmende oder eine veredelnde, je nachdem sie nur die unzeitigen, störenden Begehrungen hindern oder unmittelbar sittliches Wollen hervorbringen will; jene ist bloß für den Augenblick berechnet, diese für die Zukunft; jene richtet sich nur auf die Vorbedingungen der Erziehung, auf die Disposition des Geistes, diese auf die Erziehung zum sittlichen Charakter selber. Die erstere nennt Herbart die Re-

*) Vgl. Schulbl. 1886. Heft 4.

gierung, die letztere die Zucht. Die Begriffe der Regierung und Zucht sind allerdings nicht dem Inhalte, wohl aber dem Umfange nach im „Émile“ enthalten; denn es giebt kaum eine formale oder unmittelbare Tugend, die Rousseau nicht berührt.

1. Regierung.

Im Dienste der Regierung steht zunächst die Pflege des Körpers, welche dafür sorgen muß, daß nicht physische Bedürfnisse zur Unzeit sich einstellen und die eigentliche Erziehung stören. Was Rousseau hierüber Anzuerkennendes geschrieben hat, ist bereits oben besprochen; deshalb wenden wir uns gleich zum zweiten Mittel der Regierung, der Beschäftigung, welche Rousseau als Präservativ gegen das Böse und als Erfahrungsunterricht empfiehlt. Der Trieb zur geistigen Beschäftigung ist jedem Menschen eigen, und deshalb muß er hinreichend befriedigt werden; doch hüte man sich, durch zu häufigen oder zu seltenen Wechsel diesen Trieb abzuschwächen und Langeweile zu erzeugen. Die Beschäftigungen sind so zu leiten, daß sie stets das ganze Interesse des Zöglings in Anspruch nehmen; „die besten Beschäftigungen sind die, welche entweder aus einer festen Neigung des Kindes hervorgehen, oder doch eine solche Neigung bald erzeugen“. So wird der Zögling vor den mancherlei Gefahren des Müßiggangs bewahrt, und er erweitert zugleich spielend den Kreis seiner Erfahrungen.

Zu den Regierungsmitteln gehört ferner die Aufsicht. Diese empfiehlt Rousseau schon dadurch, daß er verlangt, der Erzieher solle nie von seinem Zögling weichen, solle alles mit ihm gemein haben, alles mit ihm gemeinsam erleben. Der Zögling solle in seinem Erzieher nur einen erfahrenen Gefährten, keinen bevormundenden Aufseher erblicken, damit seine individuelle Entwicklung und seine Charakterbildung keine Gefahr leide. Daß aber der Erzieher seine Aufsicht so „versteckspielend“ ausüben soll, daß er seinen Zögling ruhig in Gefahr geraten lasse, diese aber auch mit ihm teile, können wir ebensowenig billigen, wie seine vollständige Verwerfung des vierten Regierungsmittels, des Befehls, welches Wort er samt dem des Gehorsams aus dem Diktionnär des Kindes gestrichen haben will. Nicht minder irrig ist es, unter den pädagogischen Strafen nur die gelten zu lassen, welche die Kinder als eine natürliche Folge ihrer Handlungen treffen muß. Zu beherzigen aber sind seine Forderungen der Bestimmtheit, Kürze und Konsequenz in allen Vorschriften, wie auch die folgenden Grundsätze: „Seid nicht verschwenderisch im Versagen, aber widerruft auch nie! . . . Gestattet mit Vergnügen, schlagt mit Widerwillen ab; aber euer Versagen sei unwiderruflich!“

2. Zucht.

In betreff der Zucht, der unmittelbaren Bildung des sittlichen Willens, stellt Rousseau eine Anzahl trefflicher Grundsätze auf, die zum Teil Schlagwörter der modernen Pädagogik geworden sind. Die Zucht soll ein Wollen erzeugen,

welches mit der durch die sittlichen Ideen bestimmten Einsicht harmoniert. Damit trifft zusammen, was Rousseau sagt: „Um ein Ich und stets eine Einheit zu sein, muß man handeln, wie man spricht. Man muß zu allen Zeiten derselbe bleiben. Ungeregelte Menschen wechseln täglich in ihren Neigungen, ihrem Geschmacke, ihren Gefühlen; sie haben nichts Beständiges an sich, als die Gewohnheit, veränderlich zu sein." Das hier gezeichnete, sich stets gleich bleibende und mit sich übereinstimmende Gepräge des gesamten menschlichen Wollens nennen wir Charakter, und dieser ist es, den Rousseau hiermit als Ideal hinstellt. In dem beharrlichen Streben, welches den Charakter ausmacht, ist jedoch ein doppeltes Wollen zu unterscheiden, zunächst das mannigfaltige, aus den Begehrungen sich erzeugende Wollen und sodann das aus den Einzelwollungen sich bildende allgemeine Wollen; jenes umfaßt alle einzelnen Willensakte, dieses die über dem Einzelwillen stehenden und ihn bestimmenden Gesamtwollungen oder Maximen, jene bilden den objektiven, diese den subjektiven Teil des Charakters.

a. Der objektive Charakter.

Um die objektive Seite des Charakters, den ursprünglichen Willen, zu bilden, giebt Rousseau hauptsächlich drei Mittel an: Freiheit, Vorbild, Gewöhnung. Der Mensch ist frei geboren, und nur in der Ausübung seiner Freiheit bildet er seinen Willen; nur der freie Mann will, der Sklave gehorcht. Der ganze Erziehungsgang des Zöglings muß deshalb eine freie Entwicklung seiner Kräfte sein; seiner Individualität muß vollste Rechnung getragen werden; eine verständig geordnete Freiheit, in welcher der Zögling nur von den Gesetzen der Möglichkeit und Unmöglichkeit abhängt, muß in allen seinen Beschäftigungen, in den ernsten wie in den spielenden, herrschen, damit er selber wolle; „denn nur durch Wollen lernt man wollen".

Allein selbst wenn dieser Grundsatz in weiser Einschränkung angewendet wird, ist es noch möglich, daß das so gebildete Wollen ein irriges sei, und dann muß das Beispiel als Korrektiv eintreten. Es handelt sich nicht darum, irgend ein Wollen zu erzielen, sondern dies Wollen soll ein sittliches Gepräge tragen. Tugend läßt sich jedoch den Kindern nicht einpredigen; sie muß ihnen vorgelebt werden. „Darum seid tugendhaft und gut, ihr Lehrer; euer Beispiel präge sich dem Gedächtnisse eurer Zöglinge ein, bis es einmal in ihr Herz eindringen kann." Das Tugendvorbild des Erziehers ist das wirksamste; doch sind auch Beispiele aus dem praktischen Leben, aus der Geschichte, der Litteratur, selbst aus der Kunst heranzuziehen, damit der Zögling in lebendigem Anschauen der Tugend sich für dieselbe erwärme und begeistere. Moralpredigten sind nicht nur nutzlos, sondern sogar schädlich, dagegen: „Beispiele! Beispiele! ohne sie richtet man bei Kindern nichts aus."

Im Dienste der Willensbildung steht drittens die Gewöhnung. „Wollt ihr die Wirkungen einer guten Erziehung auf das ganze Leben hin ausdehnen, so macht, daß die guten Gewohnheiten aus der Kindheit sich auch über das Jünglings-

alter erſtrecken, und iſt euer Zögling das, was er ſein ſoll, ſo macht, daß er zu allen Zeiten ſei, was er iſt.“ — Die Erziehung ſorge alſo dafür, daß der Zögling nicht von Launen und Einfällen getrieben werde und ohne Halt hin- und herſchwanke, ſondern daß er ſich gewöhne, in gleichen Fällen dasſelbe zu wollen, daß er ein „Gedächtnis des Willens“ erhalte. Einfachheit und Feſtigkeit müſſen deshalb in der Lebensordnung des Zöglings herrſchen, damit dieſe Veranlaſſungen zu beſtimmten, regelmäßig wiederkehrenden Willensakten gewähre. Das Gedächtnis des Willens, die Macht der Gewohnheit: das iſt die Gewöhnung, welche Rouſſeau mit Recht als ein Mittel der Willensbildung empfiehlt, und er widerſpricht ſich keineswegs, wenn er a. a. O. ſagt, der Menſch dürfe nur die eine Gewohnheit haben, keine Gewohnheiten zu haben; denn damit meint er nur üble Angewohnheiten.

b. Der ſubjektive Charakter.

Der durch Freiheit, Vorbild und Gewöhnung gebildete objektive Teil des Charakters iſt die notwendige Vorbedingung zur Erzeugung des ſubjektiven Charakters; denn erſt, wenn aus dem mannigfachen Einzelwillen ſich gewiſſe Geſamtwollungen herausgebildet haben und dieſe in eine feſte Rangordnung getreten ſind, an deren Spitze als letzte ethiſche Inſtanzen die höchſten ſittlichen Grundſätze ſtehen, denen ſich alle Einzelwollungen unterordnen, haben wir die höchſte Stufe der Willensbildung erreicht. Das iſt der ſittliche Charakter, der ſich einzig und allein nach ethiſchen Principien richtet, der von jedermann geſchätzt, von den Hiſtorikern ausgezeichnet und von den Dichtern aller Völker und aller Zeiten beſungen wird. Einen ſolchen Charakter anzubahnen, giebt Rouſſeau eine Anzahl von guten Mitteln an, Lektüre, Reflexion, freie Selbſtregierung, Ermutigung und Demütigung, Vertrauen und Wahrhaftigkeit von ſeiten des Schülers und Geduld von ſeiten des Lehrers. Das Bilden von Grundſätzen iſt jedoch nicht Sache der Kinder, ſondern erfordert reifere Erfahrung, und deshalb kann unſre Schulerziehung auch nur die Charakterbildung vorbereiten; auch Rouſſeau verlegt die gefliſſentliche Maximenbildung in ein über die gewöhnliche Schulzeit hinausgehendes Alter.

Das wichtigſte, ja unentbehrlichſte Bildungsmittel im Dienſte des ſubjektiven Charakters iſt der Umgang; Emil aber hat keinen Umgang als den ſeines Erziehers, und deshalb würde er auch nie ein Verſtändnis für die menſchlichen Geſinnungen erlangen, wenn Rouſſeau ihm nicht einen Erſatz für dieſen Mangel verſchaffte — in der Lektüre. „Um die Menſchen kennen zu lernen, muß man ſie handeln ſehen,“ und da Rouſſeau den demoraliſierenden Einfluß des unmittelbaren Umgangs zu ſehr fürchtet, zieht er den mittelbaren Umgang in der Lektüre vor. Unbefangener, objektiver als im unmittelbaren Umgange erblickt der Zögling hier das Schauſpiel der Welt, das, wie Pythagoras ſagt, den olympiſchen Spielen gleicht; „die einen halten da Markt und denken nur an ihren Vorteil; die andern ſetzen ihre Perſon ein und ſuchen Ruhm; noch andre begnügen ſich damit, den

Spielen zuzusehen". Geschichte (doch keine kritische) und mehr noch Biographien bilden die wertvollste Lektüre, „und wenn der Lehrer nur mit einiger Klugheit und Auswahl bei der Lektüre zu Werke geht, wenn er seinen Zögling nur einigermaßen auf die Gedanken zu bringen weiß, die er daraus ziehen soll, so wird diese Übung mit Hilfe der natürlichen Anlagen des Zöglings für ihn ein Lehrgang in praktischer Philosophie werden".

Hat die Lektüre einmal Gelegenheit geboten, über ethische Verhältnisse mit dem Zögling nachzudenken, so kann eine solche Reflexion auch an Fabeln angestellt werden; „sie belehren, ohne zu beleidigen," doch erst „die Zeit der Fehler ist die Zeit der Fabeln".

Die Wahrheiten, die theoretischen Grundsätze, welche der Zögling aus der Lektüre geschöpft hat, soll er nun auch in praktische umwandeln, und dazu empfiehlt Rousseau wiederum die freie Selbstregierung des Zöglings, eine wohlgeregelte Freiheit in allem Thun und Schaffen. „Er soll seine Freiheit gleichermaßen in seinen und deinen Handlungen fühlen. Hilf seiner mangelnden Kraft gerade so weit nach, wie nötig ist, damit er frei und nicht gebieterisch sei; deine Dienste soll er als eine Art Demütigung annehmen, damit er den Augenblick herbeisehnt, wo er ihrer entbehren und die Ehre genießen kann, sich selbst zu bedienen." Der Zögling muß Gelegenheit erhalten, sich für das Gute oder das Böse zu entscheiden, dem augenblicklichen Vorteile oder dem Principe zu folgen; denn wie Wollen nur durch Wollen, so wird auch Handeln nur durch Handeln erlernt, und die Tugend ist kein theoretisches Wissen, sondern ein praktisches Können. „Bevor man den Charakter pflegt, muß man ihn studieren, ruhig abwarten, bis er sich offenbare, ihm alle Gelegenheit bieten, sich zu zeigen, und jederzeit sich vielmehr hüten, etwas zu thun, als zur Unzeit handelnd eingreifen."

Sonach verlangt Rousseau keine unbeschränkte, sondern eine „vernünftig geregelte" Freiheit; der Lehrer sei stets dabei, „um vor dem Fehler zu warnen, nach ihm aber zu trösten" und nach Bedürfnis den Zögling zu ermutigen oder zu demütigen. Die Demütigung aber sei nur eine natürliche Folge der unüberlegten Handlung, und der Lehrer mache sie um so wirksamer dadurch, daß er auch einen Teil derselben auf sich fallen lasse.

Die warnende oder ermutigende Stimme des Erziehers wird um so größere Wirkung haben, als der Zögling seinem Lehrer Vertrauen entgegenbringt; daher sei es des Erziehers erste Pflicht, das Vertrauen seines Zöglings zu gewinnen, „das sich gründen muß auf das Ansehen der Vernunft und das Übergewicht der Einsicht, auf die Vorteile, die der junge Mensch einzusehen imstande ist, und deren Nutzen für ihn selbst er fühlt. Eine lange Erfahrung hat ihn belehrt, daß er von seinem Leiter geliebt wird, daß dieser Leiter ein verständiger, aufgeklärter Mann ist, der sein Glück will und weiß, was ihm dazu verhelfen kann. Er muß wissen, daß es in seinem eigenen Interesse liegt, seinen Rat zu hören".

Wenn es dem Erzieher gelungen ist, dieses Vertrauen im Herzen seines Zöglings zu erwecken, so hat er damit zugleich einen zweiten Schritt zur Charakterbildung desselben gethan, indem er versichert sein kann, daß sein Zögling ihm auch die vollste Wahrhaftigkeit entgegenbringen werde. „Wer das Bedürfnis nach der Hilfe und Leitung anderer fühlt und ihr Wohlwollen fortwährend erfährt, hat kein Interesse, sie zu täuschen; im Gegenteil, er hat ein augenscheinliches Interesse daran, daß sie die Sachen sehen, wie sie sind, damit sie sich nicht zu seinen Ungunsten täuschen."

Vertrauen und Wahrhaftigkeit sind die Dispositionen, die der Zögling der unmittelbaren Erziehung entgegenbringen muß, wenn sie ihr Endziel, den sittlichen Charakter, erreichen soll; die Tugend aber, die ein jeder Erzieher vom Himmel für sich selber erflehen muß, und die zum Gelingen des Erziehungswerkes nicht minder unerläßlich ist, ist die Geduld, die Rousseau an vielen Orten in wahrhaft christlicher Weise predigt und in Erziehungsbeispielen praktisch veranschaulicht.

Das sind die wesentlichsten Grundsätze Rousseaus bei der unmittelbaren Erziehung, welche, wenn auch zum Teil in anderm Gewande, in die moderne Pädagogik übergegangen und von bleibendem Werte sind; doch haben sie geringeren Einfluß auf die Entwicklung der pädagogischen Ideen ausgeübt, als seine pädagogische Diätetik und seine Grundsätze in Bezug auf die mittelbare Erziehung.

B. Mittelbare Erziehung.

(Didaktik.)

Die mittelbare Erziehung wendet sich an die dem Wollen zu Grunde liegenden Vorstellungen, da alles Wollen ja nur ein bestimmtes Verhältnis der Vorstellungen und Vorstellungsreihen ist und mit diesen demnach auch jenes gebildet wird. Steigen gewisse Vorstellungen im Bewußtsein zu einer solchen Höhe empor, daß sie über alle andern dominieren, so befinden sie sich im Zustande des Interesses, und es bedarf nur noch der Erfahrung und Gelegenheit, um von diesem zum Wollen und Handeln zu gelangen. Dieses unmittelbare Interesse stellt Rousseau an die Spitze seiner ganzen Didaktik, indem er sagt: „Unmittelbares Interesse, das ist die große und einzige Triebfeder, die sicher und lange wirkt," und indem er wieder und immer wieder die Lust zum Lernen betont. „Die Kunst des Unterrichtens besteht eben darin, Gefallen an dem Unterrichte bei dem Schüler zu erzeugen. Nur der Unterricht wird die Kinder interessieren, der sie zur Thätigkeit reizt." „Flöße dem Kinde dieses Verlangen (zu lernen) ein, und dann laß deine Kasten und Würfel (zum Zwecke des Lesenlernens) beiseite; denn dann wird jede Methode ihm recht sein." — Hiermit stellt Rousseau nicht nur das Interesse als das oberste Princip des Unterrichts hin, sondern er schreibt ihm zugleich eine noch höhere Bedeutung zu, als der Methode. Sehen wir noch, welches Interesse er zu pflegen beabsichtigt und in welcher Weise er dies zu thun gedenkt.

1. Unterrichtsziel.

„Unsere eigentlichen Lehrmeister sind die Erfahrung und die Empfindung;" jene erzeugt in uns die Kenntnis der Natur, diese vermittelt in uns Teilnahme an der Menschheit. Die Erfahrung beginnt mit Wahrnehmungen, und unsre Naturkenntnis ist zunächst eine empirische; sie beginnt mit der „Beobachtung der Erscheinungen der Natur", wobei lediglich unsre Sinne unsre Führer sind." Dabei aber soll sie nicht stehen bleiben, sondern „wir müssen unsre Wahrnehmungen in Begriffe verwandeln" und so von den sinnlichen Gegenständen zu den geistigen übergehen. Dazu gelangen wir, wenn wir spekulativ die Naturerscheinungen in ihrem Kausalzusammenhange zu erklären suchen; „denn aus der Vergleichung mehrerer aufeinander folgenden oder gleichzeitigen Empfindungen und aus dem Urteil, welches man darüber fällt, entsteht eine Art vermischter oder verknüpfter Empfindung, die ich Idee nenne". Haben wir ein Ding nach seinem Wesen und seinen Ursachen erkannt, so müssen wir endlich auch die Formen desselben betrachten und ihre Beziehungen nach dem ästhetischen Maßstabe beurteilen, d. h. „nach dem, was der Mehrzahl gefällt oder mißfällt". Sonach wird uns alle Kenntnis der Natur durch die Interessen der Erfahrung, durch das empirische, das spekulative und das ästhetische, vermittelt, und deshalb hat der Unterricht (die mittelbare Erziehung) diese drei Interessen zu pflegen.

Unser zweiter Lehrmeister ist unsre Empfindung, die einerseits aus dem mittelbaren oder unmittelbaren Umgange mit Menschen und andrerseits aus dem Gefühl unsrer eignen Ohnmacht und Unvollkommenheit unsrem Gotte gegenüber hervorgeht und Teilnahme für jeden Menschen, wie für die ganze Menschheit und Verlangen nach Gottes Gnade in uns bewirkt; mit andern Worten, sie erzeugt in uns das sympathetische, das sociale und das religiöse Interesse. Leider sah Rousseau nicht, daß diese praktischen Interessen der Empfindung seinem Tugendideale viel näher stehen, als jene theoretischen Interessen der Erfahrung; denn vom Interesse zum Wollen ist nur ein kleiner Schritt. Er unterschätzt die Bedeutung der Interessen der Teilnahme zwar keinen Augenblick, aber von falschen Voraussetzungen ausgehend, verlegt er ihre Bildung in eine so späte Zeit, daß man mit Recht zweifeln kann, ob sie ihm jemals gelingen werde. Den Interessen der Erkenntnis widmet Rousseau die meiste Zeit und größte Sorgfalt. Interessant ist es, hierbei zu beobachten, wie die heutige Zillersche Pädagogik in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen scheint, indem sie alle Wissenschaften um die Gesinnungsstoffe gruppiert und ungeachtet des Grundsatzes, daß der Weg zum Herzen durch den Verstand gehen müsse, die gesamte Erziehung derart auf das eine Endziel — den sittlich-religiösen Charakter zuspitzt, daß die Pflege der intellektuellen Kräfte dadurch nur sekundäre Bedeutung erhält.

2. Die Unterrichtsmaterie.

Das Interesse ist hauptsächlich durch den Unterricht zu pflegen, obwohl die unmittelbare der mittelbaren Erziehung hier häufig Handreichung thun muß.

Deshalb verlangt Rousseau, daß die Unterrichtsfächer nach dem Gesichtspunkte des Interesses ausgewählt werden und zwar einmal nach dem des unmittelbaren und sodann nach dem des mittelbaren Interesses. Der erstere Gesichtspunkt ist zwar pädagogisch der allein berechtigte; allein das unmittelbare Interesse ist nicht empirisch gegeben, sondern muß erst künstlich im Kinde geweckt werden; deshalb ist auch der zweite Gesichtspunkt zulässig und von der heutigen Pädagogik als berechtigt anerkannt. „Von den uns erreichbaren Kenntnissen sind die einen falsch, die andern unnütz, wieder andere nähren nur den Dünkel dessen, der sie besitzt. Die kleine Zahl derjenigen, welche wirklich zu unserm Wohlsein beitragen, ist allein der Nachforschungen eines vernünftigen Mannes würdig und folglich auch eines Kindes, das man zu einem vernünftigen Manne machen will. Es handelt sich durchaus nicht darum, zu wissen, was ist, sondern nur, was nützlich ist."

Rousseaus dritter Gesichtspunkt zur Auswahl des Unterrichtsstoffes ist das Alter des Kindes, demzufolge nur das gelehrt werden darf, was der Fassungskraft des kindlichen Geistes entspricht.

Nach diesen Principien hält er Geographie, Astrononie, Physik, Geschichte, Sprachen für die in unsre Schulzeit fallenden Unterrichtsfächer.

Der geographische Unterricht darf nicht mit Erd- und Himmelsgloben und Karten aller Art (: „wie viele Maschinen!") beginnen, sondern muß vom Wohnorte des Kindes ausgehen und stufenmäßig zur nächsten Umgebung und zur weiteren Nachbarschaft fortschreiten. „Die beiden ersten Punkte in Emils Geographie werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein, dann die zwischenliegenden Orte, hierauf die Flüsse der Umgegend, endlich der Anblick der Sonne und die Art, wie man sich orientiert." Der erste geographische Unterricht sei Anschauungsunterricht; er soll die Interessen der Erfahrung wecken, darum „unterschiebe nie der Sache das Zeichen, außer wenn es dir unmöglich ist, sie zu zeigen; denn das Zeichen verschlingt die Aufmerksamkeit des Kindes und läßt es die dargestellte Sache vergessen".

Auch die Astronomie sei in ihrem Anfange Anschauungsunterricht, der das empirische, spekulative und ästhetische Interesse in gleicher Weise anregt und im stillen auch das religiöse Interesse anbahnt. Man führe den Zögling des Abends auf einen Hügel, wo ein ganz freier Horizont den vollen Anblick der sinkenden Sonne gewährt; „um die Morgenkühle zu genießen" — welch herrlicher Ausweg, das unmittelbare Interesse nicht abzustumpfen! — kehre man noch vor Sonnenaufgang an denselben Ort zurück. „Von fern kündigt sich die Sonne an durch die Feuerstrahlen, die sie vor sich hersendet. Die Glut steigt; der ganze Osten erscheint entzündet; bei seinem Glanze erwartet man das Gestirn lange, bevor es sich zeigt; jeden Augenblick glaubt man es hervortreten zu sehen, endlich erscheint es. Ein glänzender Punkt bricht hervor wie ein Blitz und erfüllt sofort den ganzen Raum; der Schleier des Dunkels schwindet und fällt: der Mensch erkennt seine

Wohnstätte und findet sie verschönert. Das Grün hat während der Nacht frische Kraft gewonnen; der junge Tag, der es bescheint, die ersten Strahlen, die es übergolden, zeigen ein glänzendes Tannetz darüber gespannt, das Licht und Farbe ins Auge strahlt. Die Vögel sammeln sich im Chor und grüßen vereint den Vater des Lebens; in diesem Augenblick schweigt kein einziger. Ihr noch schwaches Gezwitscher ist schmelzender und süßer als am ganzen übrigen Tage; das schmachtende Gefühl eines seligen Erwachens spricht aus ihm .... Ein so großes, so schönes, so wonnevolles Schauspiel läßt keinen ungerührt." Schon dieses unvergleichlich schöne Gemälde des erwachenden Tages muß in jedem Gemüte die von Rousseau erwarteten Interessen erregen; wie viel mehr wird dies nicht erst bei unmittelbarer Einwirkung so erhabener Schönheit geschehen! Nur warnt Rousseau, daß der Lehrer in der Fülle der Begeisterung durch „Reden, die das Kind nicht versteht, durch Beredsamkeit, Figuren oder Poesie" die eben erwachten Interessen nicht wieder vernichte. So beobachte man mit dem Zöglinge Untergang und Aufgang der Sonne; man mache ihn aufmerksam auf den Gang derselben von Osten nach Westen, rege ihn an, darüber nachzudenken, wie sie wieder von Westen nach Osten zurückkommt, und schreite so langsam von einer sinnlichen Wahrnehmung zur andern fort; dann „erlernt der Zögling sein Wissen nicht, sondern er erfindet es".

Der Unterricht in Physik sei ebenfalls reiner Erfahrungsunterricht, da er nur im Dienste des empirischen und spekulativen Interesses steht. „Bei der Erforschung der Naturgesetze beginne man immer mit den gewöhnlichsten und sinnenfälligsten Erscheinungen und gewöhne den Zögling, diese Erscheinungen nicht als Gründe, sondern als Thatsachen aufzufassen." Hier wie in allen Erfahrungswissenschaften gilt also der Grundsatz: „Erst die Erscheinung; dann die Erklärung, nie aber Worte ohne Sachen."

Zu diesen Wissenschaften fügt Rousseau noch das Zeichnen als notwendige Hilfsfertigkeit hinzu, welches jedoch hier nur angedeutet zu werden braucht, da es schon oben bei Gelegenheit der Gymnastik der Sinne behandelt ist.

Die Astronomie, Geographie, Physik und die Hilfsfertigkeit des Zeichnens stehen also fast ausschließlich im Dienste der Interessen der Erkenntnis, und durch die Betonung und Einführung dieser realistischen Wissenschaften, obwohl schon durch andre vorbereitet und von seiner ganzen Zeit als Bedürfnis empfunden, hat sich Rousseau, der Freund der Natur, ein unsterbliches Verdienst in der Pädagogik erworben. Für Pflanzung und Pflege der Interessen der Teilnahme sorgt er durch den Geschichtsunterricht und Sprachunterricht.

Da Rousseau durch Verwerfung des Umganges sich die Hauptquelle der Gesinnungsbildung verschlossen hat, so legt er um so größeren Wert auf den mittelbaren Umgang, welchen der Geschichtsunterricht gewährt. „Um die Menschen kennen zu lernen, muß man sie handeln sehen. Im gesellschaftlichen Verkehr hört

man sie reden; sie zeigen ihre Worte und verbergen ihre Handlungen: aber in der Geschichte liegen diese offen da, und man beurteilt sie nach den Thaten." Deshalb lernt der Zögling „mit Hilfe der Geschichte in den Herzen der Menschen lesen ohne philosophische Belehrung; mit ihrer Hilfe wird er sie als einfacher Zuschauer sehen ohne Interesse und ohne Leidenschaft, als ihr Richter, nicht als ihr Mitschuldiger oder Ankläger". Das ist im wesentlichen auch die Stellung, welche der Geschichtsunterricht in der neuern Pädagogik einnimmt, obgleich wir in der Geschichte nicht einen Ersatz, sondern nur eine Erweiterung des Umganges sehen.

Dem Sprachunterrichte legt Rousseau erst Wert bei, wenn der Zögling in seiner Bildung so weit vorgeschritten ist, daß er ein Verständnis für die Feinheiten und Schönheiten der Sprache hat; dann solle man ihm den Bau der Sprache zeigen und „ihn für alle Schönheiten der Beredsamkeit der Sprache empfänglich machen". Aus ästhetischem mehr als aus spekulativem Interesse solle der Sprachunterricht betrieben werden und sich wegen „der Einfachheit des Geschmackes, die zum Herzen spricht und sich nur in den Schriften der Alten findet", zunächst an die alten Klassiker anlehnen. Seine volle Bedeutung für die Interessen der Teilnahme gewinnt der Sprachunterricht nach Rousseau erst, wenn er uns befähigt, in der eignen Sprache eines Volkes und also unter Leitung des nationalen Geistes desselben um so tiefer in seine Geschichte einzudringen. Die modernen Sprachen seien aus praktischen Rücksichten und zumeist erst nach der eigentlichen Schulzeit zu erlernen, obwohl ihre propädeutische Wichtigkeit für die sympathetischen Interessen evident sei.

An den Sprachunterricht lehnt sich der Gesang an, den wir schon oben als ein Mittel zur Ausbildung des Gehörs behandelt haben und deshalb hier übergehen können, da das dort Gesagte auch hier gilt.

Der Religionsunterricht, dessen volle, hehre Bedeutung für die Gesinnungsbildung Rousseau durchaus anerkennt, den er aber samt allen humanistischen Wissenschaften erst sehr spät auftreten läßt, findet bei ihm eine so einseitige Behandlung, daß diese mehr der Geschichte der Religionsphilosophie, als der Pädagogik angehört. Nur den ethischen und historischen Teil der Bibel hält er der Einfachheit der Darstellung wegen auch für die erste Kindheit verwertbar, ja er zieht sogar diese Abschnitte den Fabeln vor, welche er nur für ein verständigeres Alter passend erachtet, — und das ist anzuerkennen; — aber unsre christliche Pädagogik kann nimmermehr seinen Grundsatz gelten lassen, daß alle religiöse Unterweisung nur darin bestehen solle, den Zögling zu befähigen, im Alter der Vernunft sich selber eine bestimmte Religion zu wählen; wir müssen vielmehr befürchten, daß derjenige, welcher bis zum 18. Jahre ohne alle Belehrung über göttliche Dinge aufgewachsen ist, seinen Gott wohl überhaupt nie werde kennen lernen. Alle ethische Wissenschaften, meint Rousseau, gehören dem Alter der Vernunft an; aber dabei über-

sieht er, daß die Vernunft und der sittliche Trieb schon in dem Kinde dämmern, ehe noch der helle Tag des Bewußtseins angebrochen ist.

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?"

Des Erziehers Sorge muß es sein, an des Gottes eigner Kraft, der Vernunft und dem sittlichen Triebe, sich wirksame Bundesgenossen zu erwerben und von der ersten Kindheit an Apperceptionshilfen für seinen erhabenen Erziehungszweck zu schaffen. Im Religionsunterrichte kann uns Rousseau also nicht mustergiltig sein; dennoch wird sein Verdienst, welches er sich erworben hat, indem er als Vermittler zwischen den Atheisten und den Anhängern der geoffenbarten Religion auftrat, zu allen Zeiten von der Geschichte der Religionsphilosophie anerkannt werden. Seine Absicht war, die beiden streitenden Parteien bis zu gegenseitiger Achtung einander zu nähern, indem er den Atheisten zeigte, daß man an Gott glauben könne, ohne Heuchler zu sein, und den Orthodoxen, daß man wegen abweichender Glaubensmeinung noch keineswegs der moralischen Verderbtheit zu zeihen sei. Freilich mißglückte sein Vermittlungsversuch, da er diese nicht zu überzeugen vermochte und jenen „ob der Höhe des Standpunktes und des meisternden Tones" lästig fiel; aber sein Verdienst ruht in der edlen Absicht, von welcher der Gedanke getragen war.

3. Unterrichtsform.

Nachdem wir die wesentlichsten Grundsätze Rousseaus in betreff der Unterrichtsmaterie hervorgehoben und also gesehen haben, welche Interessen er durch die mittelbare Erziehung zu bilden gedenkt und durch welche Unterrichtsfächer er dies zu erreichen glaubt, wollen wir endlich noch zusehen, auf welche Weise er das vielseitige Interesse geweckt und gebildet wissen will. Die meisten der hierher gehörenden Grundsätze sind allerdings schon in den vorhergehenden Abschnitten berührt worden, müssen aber der Übersicht wegen hier zusammengestellt werden; doch beschränken wir uns auch hier auf die hauptsächlichsten Grundsätze, die nunmehr Gemeingut der Pädagogik geworden sind. —

Soll der Unterricht seinen Zweck erreichen, so muß der Lehrstoff der Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes angemessen sein, und die Anordnung der einzelnen Lehrobjekte muß so getroffen werden, daß sie einander ergänzen und sie insgesamt der Erfahrung und dem Umgange zur Ergänzung dienen; es darf dem Kinde nichts dargeboten werden, was über seine Fassungskraft hinausgeht, d. h. wofür es noch keine Apperceptionshilfen besitzt. Es ist demnach psychologisch und pädagogisch vollkommen richtig, wenn Rousseau das Verständnis als die unentbehrlichste Vorbedingung alles wirklichen Lernens hinstellt. Nur was wir verstehen,

bewahrt unser Gedächtnis, und nur was in unserem Gedächtnisse haftet, ist unser geistiges Besitztum. „Eignet sich der Verstand die Ideen eher an, bevor sie dem Gedächtnisse übergeben werden, so ist auch alles, was er daraus ableitet, sein Eigentum.“ Deshalb fordert Rousseau auch wiederholt: „Sachen, Sachen, keine Worte!“ aber auch diese Sachen nur zur rechten Zeit und am rechten Orte. „Der Zögling soll nichts deshalb wissen, weil du es ihm gesagt hast, sondern, weil er es selbst begriffen hat; er soll die Wissenschaft nicht erlernen, sondern erfinden.“

Kein Wissen werde dem Kinde vereinzelt gegeben, sondern alle Kenntnisse müssen durch eine Art wissenschaftlicher Verknüpfung zusammenhängen, damit der Zögling sie in dieser Verbindung der Reihe nach in seinem Geiste unterbringen und im gegebenen Falle ins Gedächtnis zurückrufen könne. Deshalb müsse der Erzieher ganz in dem Kinde leben, es beobachten, es unablässig und unbemerklich belauschen, müsse seine Gedanken vorher kennen, um zu wissen, woran der Unterricht anzuknüpfen habe und welche Hilfen er im Geiste des Schülers schon vorfinde.

Indem Rousseau somit das Verständnis als die unentbehrlichste Voraussetzung aller Apperception fordert, verwirft er zugleich das mechanische Memorieren und läßt nur das judiciöse gelten. Er eifert gegen das zwecklose, ja schädliche Überladen des Geistes mit Namen von Königen, Jahreszahlen, astronomischen und geographischen Bezeichnungen — lauter Worte ohne irgend welchen Sinn, Zeichen ohne irgend welche Bedeutung für das kindliche Alter.“ Werden denn die Kinder die Zeichen nicht auch lernen, wenn sie die Sachen lernen? Wozu soll man ihnen die nutzlose Mühe aufladen, sie zweimal zu lernen? Welche gefährlichen Vorurteile flößt man ihnen aber nicht unterdessen ein, wenn man sie Worte, die keinen Sinn für sie haben, für Wissenschaft nehmen läßt!“ Der Unterricht soll Realkenntnisse, kein Wortwissen vermitteln; damit jene aber im Gedächtnisse haften, müssen sie verstandesmäßig in ihren innern Beziehungen erfaßt und als ein organisches Ganzes, nicht als vereinzeltes Wissen in den Geist aufgenommen werden: diese judiciöse Art des Memorierens gewährt formale und materiale Bildung in innigster Verbindung.

Diese beiden Forderungen des Verständnisses und des judiciösen Memorierens setzen jedoch voraus, daß der Lehrstoff dem kindlichen Geiste in angemessener Form nahe gebracht werde, d. h. so, daß er die Aufmerksamkeit des Zöglings errege. Diese ist aber eine zweifache, eine willkürliche, insofern der Geist vom eignen oder fremden Willen angetrieben sich auf die zu appercipierenden Vorstellungen richtet, oder eine unwillkürliche, insofern die im Geiste bereits vorhandenen Vorstellungen ohne irgend welchen Willensimpuls einzig und allein von den neuen zu appercipierenden Vorstellungen derart erregt werden, daß sie über alle bereits erworbenen andern Vorstellungen dominieren und also in den Zustand des Interesses erhoben werden. Für jene Art der Aufmerksamkeit hat die Regierung zu sorgen, diese

die unwillkürliche, fällt der mittelbaren Zucht anheim. Das ist auch die Auffassung Rousseaus, welcher das unmittelbare Interesse als Grundprincip an die Spitze seiner Didaktik stellt und allen Unterricht nur gelten lassen will, soweit er sich aus diesem Grundsatz ableiten läßt. Das Kind, sagt er, habe nur für das Aufmerksamkeit, was es wahrnehme, und empfinde nur dafür ein unmittelbares Interesse, was es begreife, und so erscheint ihm die unmittelbare Aufmerksamkeit zugleich Erziehungszweck und Erziehungsfaktor. Als Erziehungszweck ist sie schon oben behandelt worden; als Erziehungsfaktor will Rousseau ihr die gleiche Sorgfalt gewidmet wissen. Sie dürfe nicht durch den Zwang, sondern immer nur durch das Vergnügen oder das eigne Begehren hervorgerufen werden; man müsse darauf achten, daß sie nie bis zum Überdruß andaure und damit das Begehren überlaste. Alles, was der Lehrer thue, ziele darauf hin, sich diesen wichtigsten Bundesgenossen zum Gelingen seiner Arbeit im Schüler zu erwerben; dazu sei der Unterricht stets einfach, klar, verständlich. Man lehre nicht mit Worten, sondern mit Thatsachen; die Aufmerksamkeit verfliegt, wo die Schüler auf den Wortschwall des redseligen Lehrers hören müssen, wie sie einst in den Wickelbändern auf das Geschwätz der Ammen zu hören hatten. Man hüte sich das Zeichen der Sache zu unterschieben, es sei denn, daß uns die Sache nicht zu Gebote stehe und der Geist des Zöglings schon genügend Vorstellungen erworben habe, welche dem Zeichen als appercipierende Gruppen entgegenkommen; ohne diese Apperceptionshilfen verschlinge das Zeichen die Aufmerksamkeit des Kindes und lasse es die dargestellte Sache vergessen. Kurz, aller grundlegender Unterricht sei Anschauungsunterricht; er allein weckt die unwillkürliche Aufmerksamkeit, und das unmittelbare Interesse ist der Hauptfaktor der mittelbaren Erziehung.

Hat der Lehrer dafür gesorgt, daß das unmittelbare Interesse in seinem Zögling erweckt ist, so kann er seines weiteren Erfolges versichert sein; der Schüler wird selber verlangen, unterrichtet zu werden, alles Lernen wird ihm eine Lust sein und folglich leicht und rasch vor statten gehen. Der Schüler wird sogar selbständig Schritte wagen, um das erwachte Interesse zu befriedigen, und damit ist der große Wurf der Erziehung gelungen: der Zögling ist zur Selbstthätigkeit gebracht. Darum ist es unbestreitbar ein Grunderfordernis einer guten Erziehung, sagt Rousseau, dem Kinde Geschmack an den Lehrobjekten beizubringen und es zu befähigen, sich selbstthätig derselben zu bemächtigen, wenn dieser Geschmack mehr entwickelt sein wird. „Es handelt sich weniger darum, ihm eine Wahrheit beizubringen, als darum, daß man ihm den Weg zeigt, den es einzuschlagen hat, um zu jeder Zeit hinter die Wahrheit zu kommen." Dann hat man nur noch nötig, das Kind in seiner Selbstthätigkeit zu leiten, damit es nicht Mißgriffe thue und durch dieselben wieder entmutigt werde; es ist vielmehr so zu beschäftigen, daß es sich nicht allein für die Arbeit fähig fühle, sondern dabei auch durch die klare Einsicht in die Dienstlichkeit seiner Arbeit erfreut werde. Rousseau übertreibt zwar

dieſe Forderung, wie ſo viele ſeiner Grundſätze, indem er keine Hilfsmittel des Unterrichts außer den ſelbſt gefertigten gelten laſſen will; aber ſelbſt denken, ſelbſt wollen, ſelbſt handeln, — das macht den Mann, und die Erziehung wäre unvollkommen, die beim Intereſſe ſtehen bliebe und nicht zum freien Wollen und ſelbſtthätigen Handeln führte.

Dieſe Grundſätze laſſen ſich nicht bei allen Schülern in gleicher Weiſe anwenden; deshalb fordert Rouſſeau, daß alle Erziehung in ihrem Anfange wie in ihrem Fortgange ſich an die Individualität des Zöglings anlehne. „Jeder Geiſt hat ſeine eigne Form, nach der er geleitet werden will und für den Erfolg der darauf hinzielenden Bemühungen kommt es darauf an, daß er nach dieſer Form geleitet werde und nicht nach einer andern. Es bedarf jedoch feinerer Beobachtungen, als man denkt, über die wahre geiſtige Natur und die wahre Neigung des Kindes — d. i. nach der modernen Pädagogik über das Angeborene und über das Erworbene der Individualität — ins Reine zu kommen, ... und ich möchte wohl, daß ein urteilsfähiger Mann eine Abhandlung ſchriebe über die Kunſt, die Kinder zu beobachten.“ „Biſt du klug, ſo belauſche die Natur deines Zöglings lange, laß zuerſt den Keim ſeiner Eigenart in voller Freiheit ſich darſtellen, thue ihr in keiner Sache irgendwie Zwang an, damit du ſie beſſer in ihrem ganzen Weſen ſehen kannſt;“ denn ohne eine genaue Kenntnis der Individualität wird alle Erziehung im beſten Falle nur nutzloſes Experimentieren ſein.

Im Anſchluſſe an die Forderung der Rückſichtnahme auf die Individualität der Zöglinge iſt auch der Beachtung des ſexuellen Unterſchiedes, den Rouſſeau zum principium dividendi ſeiner Pädagogik und ſeines Buches macht, zu gedenken. Faſt durchgängig auf Fénélons „Éducation des filles“ fußend, macht Rouſſeau einige feine, edle Bemerkungen über des Weibes Weſen und Beſtimmung und ſtellt über die weibliche Erziehung einige vorzügliche Grundſätze auf, welche von den Philanthropen aufgenommen und in ihren neugegründeten Mädchenſchulen durchgeführt wurden. Von dieſen praktiſchen Grundſätzen über weibliche Erziehung ſind als bleibend wertvoll die Principien der weiblichen Anmut, des Geſchmackes, der Naturgemäßheit, der körperlichen Übungen und vor allem der praktiſchen Ausbildung für den ſpecifiſch weiblichen Beruf in die moderne Pädagogik übergegangen. Der Geiſt aber ſeiner ganzen weiblichen Erziehung war ein irriger und mußte ein irriger ſein, da Rouſſeau, in dieſem Punkte ganz ein Kind ſeiner Zeit, der Frauenwürde und Frauenbeſtimmung als Grenzen und Ziel ſetzte: den Männern zu gehorchen und zu gefallen. Er betrachtet und leitet die Erziehung des Weibes einzig und allein in ſeiner Beziehung zu den Männern; alle Erziehungsmaßregeln laufen auf das Verhältnis der Geſchlechter hinaus, und die weibliche Vernunft wird auf die bloße Menſchenbeobachtung und Männerbehandlung reduciert. —

Nachdem wir an der Hand der pädagogiſchen Principien diejenigen unter Rouſſeaus Erziehungsgrundſätzen herausgeſucht haben, welche ihres bleibenden Wertes

wegen Gemeingut der modernen pädagogischen Praxis geworden sind, müssen wir eingestehen, daß Rousseau oft doch sehr einseitig beurteilt worden ist, indem er bald in blinder Vergötterung als Prophet der pädagogischen Wahrheit bis in den Himmel erhoben, bald in blindem Haß als pädagogischer Irrstern bis in die Hölle verdammt wurde. Das darf uns jedoch nicht wundern; denn über Geister, welche gewaltig auf ihre Zeit eingewirkt haben, sitzt seltener die Stimme historischer Gerechtigkeit als das Parteiurteil zu Gericht, und gerade bei Beurteilung Rousseaus mehr als bei der eines andern Pädagogen gilt es, unser vorangestelltes Motto stets im Auge zu behalten. Wir können nach unsrer Untersuchung weder einen Abgott noch ein Schreckbild in Rousseau sehen. Er verkannte allerdings die sittliche Natur des Menschen und wurde deshalb einseitig sowohl in der pädagogischen Teleologie als auch in der pädagogischen Methodologie; er ahnte nicht, daß wir Geist von Gottes Geiste sind und daß des Kindes Herz schon frühe nach Gott verlangt, daß unser Geist seinen Ursprung wieder sucht und nicht ruhet, bis er Frieden in ihm gefunden hat, (Tu, Deus, fecisti nos ad te; ideo cor nostrum inquietum est, donec requiescat in te) deshalb verschiebt er die religiöse Unterweisung, bis der Zögling ihr Verständnis entgegenbringt; — aber er ergriff gewaltig die Pädagogen, die Dichter und Denker, die Gelehrten und die Laien seiner Zeit und weckte das pädagogische Interesse. Mit Begeisterung predigte er die großen Wahrheiten, die der Pädagogik fortan als Axiome gelten: „Beginn der Menschenerziehung mit der Geburt, — Organisation der Umgebung des Kindes für anschaulichen, selbstthätigen Sachunterricht, — Selbstbildung durch Erfahrung, — Sinnen — Vernunft vor intellektueller Vernunft — Liebe zu den Kindern und zu der reizenden Unmittelbarkeit ihres Wesens, die sich in ihren Spielen zeigt, — Betrachtung des Mannes in dem Manne, des Kindes in dem Kinde, jedem seinen Platz anweisend." Er lehrte die Pädagogik nach Idealen ringen und die pädagogische Praxis durch sie reinigen; er stellte das Princip der Naturgemäßheit an die Spitze der gesamten Erziehung und erhob das Interesse zum obersten Princip alles Unterrichts. Dadurch wurde „Émile" epochemachend; Basedow, Pestalozzi und Herbart knüpften an ihn an, und Rousseau kann mit Recht der Begründer und Bahnbrecher der gesamten neuern pädagogischen Wissenschaft genannt werden.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul und Lehrerleben.

Skizzen aus Graubünden.

Von M. G. W. Br.

(Fortsetzung.)*)

4. Die Schulen.

Wie sich in Graubünden ganz außerordentlich große klimatische Verschiedenheiten finden und eine Temperaturdifferenz, wie sie nur noch in Tessin und Wallis vorkommt, und so z. B. die prächtige Arve der Hochalpen gerade unter sich in der Tiefe auf mächtig sich ausbreitende Edelkastanien herabblickt, auf den Höhen die seltensten Alpenpflanzen prangen und drunten im Thale ein feuriger Wein gedeiht: so ist es auch noch vielfach in kulturellen Verhältnissen und namentlich im Bereich des Schulwesens. Was wir in den Lehrerseminaren sahen, was da erarbeitet und erstrebt wird, darf sich wohl kühn dem Besten an die Seite stellen, was in den gleichnamigen Anstalten bei uns zu finden ist. Aber daneben: wie höchst einfach und bescheiden, ja selbst unsicher sind doch die Graubündner Lehrer- und Schulverhältnisse. Wenn aber einer so geringen Besoldung und so mancherlei besonderer Mühe ungeachtet, es dennoch dort nicht an jungen Leuten fehlt, die sich dem Lehrerstande widmen, so möchte man fast annehmen, daß bei ihnen wie bei dem Volk überhaupt die ideale Seite des Standes noch etwas gilt.

Wir reden von der eigentlichen Volks- oder, wie sie auch oft heißt, Primarschule. Da der Kanton sich hauptsächlich von der Viehzucht nährt, und ganze Familien den größten Teil des Sommers oft weit weg von ihrer Gemeinde mit ihrem Vieh hoch oben auf der Alp sind, so ist es begreiflich, daß, wenige größere Orte ausgenommen, welche Jahresschulen haben, es fast durchgängig nur eine Winterschule giebt: vom 1. April bis 1. Oktober ist die Schule geschlossen. Die sogenannte Sommer- oder Repetierschule, in einzelnen sozusagen für die Schule geretteten Stunden während des Sommers bestehend, ist meistens nur ein frommer Wunsch geblieben. Nach der beschränkten Schulzeit bemißt sich auch „für 24 oder 22 Wochen Dienst" das bescheidene Gehalt. Als Minimum hat die Gemeinde ihrem Lehrer 340 Franken, also etwa 275 Mark jährliches Gehalt zu zahlen, wozu dann der Staat noch 160 Franken, wohl auch bis 200 Franken, je nach den Dienstjahren, hinzufügt. Welche Mühe es dem Lehrer machen muß, nach sechs Monaten der Freiheit auf der Alp die Wissenschaft der kleinen Sennen, die sich dann wohl oft wie eingefangene Spatzen vorkommen müssen, wieder anzufrischen und in Fluß zu bringen, läßt sich leicht denken. Mehr empfiehlt sich doch die Schulordnung im Berner Oberland, wo auch die kleinen Buben den Sommer über schon zu einem „Meister" gehen und „hirten und hüten," aber in frühester Morgenstunde, soweit das überhaupt möglich, erst zur Schule kommen. Was macht aber der Lehrer während der sechs Ferienmonate? Nun, die einen treiben etwas Ackerbau oder Viehzucht, oder ein Handwerk, z. B. Schreinerei, oder sie

*) Vgl. Evang. Schulblatt 1886 S. 192 ff.

bedienen zugleich die Post und den Telegraphen; andere, jüngere Lehrer gehen in große Hotels und führen dort während der „Saison" die Bücher oder suchen in andern Kantonen, worin Sommerschule ist, wie z. B. in Appenzell, für diese Zeit eine Schulstelle. Dazu kommt, daß der Lehrer eigentlich immer nur für ein Jahr und auf Kündigung von der souveränen Gemeinde angestellt ist, ja mitunter geschieht diese Kündigung kurz vor Beginn der Winterschule. Wenn nun auch in den meisten Fällen diese Kündigung nicht eintritt, sondern das Amt ohne besondere Erklärung stillschweigend fortgeht, so kann es doch vielleicht geschehen, daß ein Lehrer schon deshalb entlassen wird, weil der Sohn eines angesehenen Bürgers der Gemeinde, der sich zum Lehrer ausgebildet hat, heimkehrt und die Stelle begehrt. Auch die Pfarrer sind eigentlich nur auf ein Jahr von der Gemeinde angestellt, sowohl die reformierten als auch die katholischen; und wir wissen von einem trefflichen Bündner Geistlichen, der, wiewohl hochgeachtet und geliebt von dem größeren Teile seiner Gemeinde, doch seine Stelle verließ, weil er die volle Zustimmung seiner Pfarrkinder vermißte; aber zehnmal wurde dieselbe, während er in andern Gemeinden pastorierte, wieder vakant und darum ihm wieder angeboten oder er doch bei der Wiederbesetzung um Rat gefragt.

Die Bündner Primarlehrer teilen sich in admittierte (also: zugelassene) und patentierte. Die ersteren haben sich irgendwie, vielleicht nur notdürftig, vorgebildet und etwa nur vor dem Bezirks-Schulinspektor eine kleine Prüfung gemacht. Die patentierten sind ordnungsmäßig ausgebildet worden und haben sodann nach eigentlicher staatlicher Prüfung ihr Anstellungszeugnis (Patent) erhalten. Vor etwa 50 Jahren gab es noch keine staatliche Lehrerbildungsanstalt in Graubünden; jetzt ist die Zahl der admittierten Lehrer stark im Abnehmen. In jeder Gemeinde besteht ein Schulrat, aus mindestens drei von der Gemeinde gewählten Bürgern gebildet; der Pfarrer ist nicht geborenes Mitglied und wird es nur durch Wahl. Eine Zwischenbehörde sind die Inspektoren, welche die Schulen und Lehrer eines Bezirks zu überwachen haben. An der Spitze der Schulverwaltung des Kantons steht der Erziehungsrat, eine Behörde, welche vom Kleinen Rat ernannt wird. (Der Große Rat — Deputierte des Kantons, aus direkten Wahlen der Kreise desselben hervorgegangen — ist oberste beschließende Behörde in Verwaltungs- und Landespolizei-Angelegenheiten und beratende über die dem Volke vorzulegenden Gesetze, Staatsverträge und Steuern; er kommt jährlich einmal, im Juni, in Chur zusammen. Die vollziehende Behörde ist der Kleine Rat, aus drei Mitgliedern bestehend (also die eigentliche Regierung), je nur auf ein Jahr gewählt und dem Großen Rat Rechenschaft schuldig.)

Bis jetzt hat weder die Gemeinde noch der Staat irgend eine Pensionsverpflichtung dem Geistlichen oder dem Lehrer gegenüber, doch wird bei dem Tode des Lehrers eine bescheidene Summe als Begräbniskosten gezahlt. In neuerer Zeit hat man angefangen, sich in freier Weise zur Gründung von Versorgungs- und Pensionskassen zusammenzuthun.

Der Berichterstatter verdankt obige Mitteilungen größtenteils der Freundlichkeit des Herrn Pfarrer Lutta in Seewis, der ein warmer Freund der Schule ist.

Aus der „Schulordnung für die Volksschulen des Kantons Graubünden (kraft Art. 34 der Schulorganisation vom Erziehungsrat beschlossen und am 14. Apr. 1859 und am 2. Mai gleichen Jahres vom Kleinen Rat gut geheißen)" teilen wir hier noch einzelne §§ mit.

§ 1. Jede Gemeinde ist verpflichtet, je nach der Zahl der schulpflichtigen

Kinder oder ihrer Verteilung in Nachbarschaften und Höfe eine oder mehrere Schulen zu halten, und bildet dann je nach Umständen, örtlichen und konfessionellen Verhältnissen, eine oder mehrere Schulgemeinden. Die Vereinigung kleiner Schulgemeinden, soweit die Verhältnisse es gestatten, ist möglichst anzustreben.

§ 4. Jede Schulgemeinde ist verpflichtet für ihre Schulen, je nach der Zahl der schulpflichtigen Kinder und der Ausdehnung des Lehrplans einen oder mehrere taugliche, womöglich mit erziehungsrätlichem Fähigkeitszeugnisse versehene Lehrer anzustellen. In Ermangelung eines Fähigkeitszeugnisses kann ein einzustellender Lehrer einer Prüfung durch den Schulinspektor überwiesen werden. Bei Nichtübereinstimmung des Urteils des Schulrats mit dem des Inspektors entscheidet über die Zulassung der Erziehungsrat.

§ 6. Die für Bestreitung des Schullehrergehalts und anderer Ausgaben für Schulzwecke bestimmten Fonds sollen von Gemeinde-, Pfrund- und Kirchenfonds gehörig ausgeschieden, hinlänglich sicher gestellt und durch die Schulbehörde getrennt verwaltet werden, wobei jedoch für den katholischen Landesteil zu bemerken, daß Zinse, welche zeitweise aus dem Kirchenfonds durch bischöfliche Bewilligung der Schule überlassen sind, nur bedingt zum Schulgut gezählt werden dürfen.

§ 7. Ganz besonders werden die Gemeinden darauf hingewiesen, diese Schulfonds, sei es unmittelbar durch Beiträge aus der Gemeindekasse, sei es durch Feststellung besonderer Gefälle wie Weibereinkauf, Erbschafts-, Handänderungs-, Hochzeitsgebühren u. s. w. oder durch Zuweisung anderer für gemeinnützige Zwecke bestimmter Fonds zu äufnen.

§ 8. So weit die Zinsen des Schulfonds zur Bestreitung des Lehrergehalts ausreichen, oder so weit sie zur fernern Äufnung des Schulfonds verwendet werden, kann den Schulkindern ein Schulgeld auferlegt werden. Doch sind Beisaßkinder jedenfalls mit keinem höhern Schulgelde zu belasten als es jedes Schulkind zu zahlen träfe, wenn die ganze Lehrerbesoldung durch Erhebung von Schulgeld bestritten würde.

§ 9. Die bis dahin bestandenen und dermalen bestehenden Lehrerbesoldungen dürfen ohne besondere Erlaubnis des Erziehungsrates nicht verringert werden.

§ 11. Die Volksschulen teilen sich je nach ihrer Dauer und der Ausdehnung des Lehrplans in: 1. Winterschulen, 2. Jahresschulen, 3. Sommerschulen.

§ 12. Die Dauer der Winterschule, welche einzuhalten jede Gemeinde verpflichtet ist, wird auf 22 Wochen festgesetzt.

Im übrigen wird denjenigen Gemeinden, welche noch keine Jahresschulen haben, die Abhaltung von Repetierschulen dringend empfohlen.

§ 13. In der Unterschule soll jedes Schulkind wöchentlich wenigstens 22, in Mittel- und Oberschule wenigstens 28 Unterrichtsstunden genießen.

§ 14. Jedes körperlich und geistig gesunde Kind, welches bei Beginn der Schule das 7. Jahr erfüllt hat oder zu Neujahr erfüllt, ist schulpflichtig und hat die Schule bis zu erfülltem 15. Jahre zu besuchen. Jedoch kann der Ortsschulrat im Einverständnisse mit dem Inspektor, wo besondere Verhältnisse es wünschbar machen, einen früheren Eintritt, oder, nach erfülltem 14. Jahr einen früheren Austritt gestatten. Wo der Schulbesuch bis zum höheren Alter*) bereits eingeführt

*) Anm. des Einsenders. In dem größeren Teile der Schweiz, selbst im Berner Oberlande, ist das vollendete 16. Lebensjahr für den Abgang nötig, und zwar sahen wir auch da noch die Geschlechter nicht getrennt, ohne daß dabei Unthunlichkeiten sich gezeigt hätten. Das reifere Alter der Schüler aber macht, daß sie meist auch reifer und tüch-

ist, darf derselbe ohne vorangegangene Genehmigung des Erziehungsrates nicht verkürzt werden.

§ 17. In der Schule soll die Jugend zu gesitteten Menschen, verständigen und wohlgesinnten, brauchbaren Bürgern und nach den Grundsätzen ihrer Konfession zu guten Christen gebildet und erzogen werden.

§ 18. Je nach Alter und Bildung der Kinder zerfällt jede Schule in eine untere, mittlere und obere Schulstufe.

§ 19. Unterrichtsgegenstände der Volksschule:

1. Christliche Religionslehre nach den Grundsätzen und Lehren der im Kanton anerkannten kirchlichen Konfessionen, wobei noch insbesondere bestimmt wird, daß der Religionsunterricht von den betreffenden Geistlichen selbst oder unter ihrer unmittelbaren Leitung erteilt werden soll.

2. Sprache. a) Das Schreiblesen mit den ersten Sprachübungen. b) Lesen bis zur Stufe richtigen Verständnisses des Gelesenen nach Form und Inhalt. c) Übung im schriftlichen Ausdruck und Abfassung kleiner Aufsätze in der Muttersprache. Für die italienischen und romanischen Schulen, so weit thunlich, Unterricht in der deutschen Sprache.

3. Kopf- und Zifferrechnen mit möglichster Berücksichtigung der Bedürfnisse im gewöhnlichen Leben und namentlich mit Anwendung auf den schweizerischen Münzfuß, die Maße und Gewichte. Ebenso auch einfache Buchhaltung.

4. Geometrische Formenlehre, Handzeichnen, Schönschreiben der deutschen und lateinischen Kurrentschrift.

5. Gesang.

6. Realien. a) Geographie } der Schweiz.
b) Geschichte }
c) Naturkunde mit steter Rücksicht auf praktische Zwecke. Bei schwachen Schülern tritt der Unterricht in den Realien nach Verhältnis der Bildungsstufe, auf welcher sie stehen, in den Hintergrund.

§ 22. Jeder Schüler soll von Haus aus gekämmt, gewaschen, reinlich und anständig gekleidet, zu rechter Zeit in die Schule geschickt werden und daselbst pünktlich erscheinen.

§ 25. Während des Unterrichts wird der Lehrer strenge Ordnung handhaben, damit die Aufmerksamkeit nicht gestört und nichts Unnötiges gesprochen, nichts gegessen werde ꝛc. Während der Unterrichtsstunden ist dem Lehrer das Rauchen untersagt.

§ 26. Das Verfahren gegen fehlbare Schüler bestehe in freundlicher Warnung, in ernstlichem Verweise, in Absonderung, im Zurückhalten nach der Schule, und, wenn die Anwendung dieser gelinden Strafen nicht hilft, in Verweisung an den Schulrat zu geeigneter Behandlung.

§ 32. Eltern und deren Vertreter sollen durch den Präsidenten des Schulrats ernstlich gewarnt werden, falls sie die ihnen anvertrauten Kinder unerlaubterweise der Schule entziehen.

§ 33. Eltern und deren Vertreter sollen für jedes unerlaubte Versäumnis ihrer Kinder wenigstens um 10 Rappen gebüßt werden für jeden Tag; im Wiederholungsfalle kann die Strafe sich verdoppeln und bis auf Fr. 1 ansteigen

tiger die Schule verlassen, als die Schüler sind, die in andern Ländern mit 14, ja schon mit 13 Jahren abgehen.

per Tag. Für 1 Tag kann der Lehrer, für mehr der Präsident Erlaubnis geben."

Man sieht, die Bestimmungen sind äußerst milde, stellen vieles in die Freiheit der einzelnen Gemeinden und enthalten keine Bestimmungen zum Besten oder zum Schutz des Lehrers. Es ist darum erfreulich, daß sich Bestrebungen kund geben, welche weitergehende und festere Bestimmungen für die Schule und die Stellung des Lehrers ins Auge faßten. In diesem Sinne wurde in der Sitzung der „schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft" in Chur am 24. Sept. 1878 von dem damaligen Pfarrer Fopp in Seewis ein Referat erstattet, und in die gedruckten Verhandlungen (Basel, Schweighauser'sche Buchdruckerei) aufgenommen, wie auch in Zürich bei J. Herzog noch besonders abgedruckt. Wenn dasselbe auch dem Erziehungsrate vorgelegt würde, so hat doch der Große Rat nicht gewagt, die darin enthaltenen Sätze zur Verhandlung zu bringen, in der Überzeugung, daß das Ganze bei der Abstimmung in den einzelnen Gemeinden der größern Kosten wegen werde verworfen werden. Es bleibt also vor der Hand nur Aktenmaterial, das auf günstigere Zeiten hofft. Wir lassen hier Einiges aus dem genannten Referat folgen:

Jede Klasse soll nur bis 60 Kinder aufnehmen; bei einer größern Zahl ist ein zweiter Lehrer anzustellen.

Wenn der Lehrer durch schwere, andauernde Krankheit an der Führung seines Amtes verhindert und eine Stellvertretung erforderlich ist, soll er wenigstens die Hälfte seines Gehaltes beziehen.

Ist der Lehrer durch Krankheit oder Altersschwäche genötigt, die Schule nach 30 Jahren kantonalen Dienstes zu verlassen, so hat er Anspruch auf den Fortbezug der vollen gesetzlich ihm zugekommenen Staatszulage. Ausnahmsweise wird der Kleine Rat beauftragt, schon vor Ablauf der dreißigjährigen Dienstzeit eine Aversalsumme zu entrichten, die die gesetzliche Gehaltszulage nicht überschreiten darf.

Der Frau oder den Kindern eines im Laufe des Schuljahres verlobten, zum Bezuge der Gehaltszulage berechtigten Lehrers kommt der Betrag einer einmaligen Gehaltszulage von seiten des Staates als Nachgenuß zu.

Die von der Gemeinde zu leistenden Besoldungsminima und die Gehaltszulagen von seiten des Staats werden von dem Großen Rat festgestellt.

Jeder patentierte Primarlehrer ist gehalten, den im Kanton für die Lehrer bestehenden Hülfskassen beizutreten. Der Kanton zahlt für jedes Mitglied einen angemessenen Beitrag an die Hülfskassen. Das Schulgeld fällt absolut weg.

Die erste (unterste) Klasse der Sekundarschule schließt sich an die sechste Klasse der obligatorischen Primarschule. In der Sekundarschule kann ein mäßiges Schulgeld erhoben werden.

Die Sekundarschule hat drei Jahreskurse.

Zu den obligatorischen Lehrgegenständen derselben gehören u. a. auch „Anregungen und Belehrungen auf dem Gebiet des geistigen, sittlichen und religiösen Lebens mit Auslassung alles Dogmatischen und Konfessionellen."

Obligatorisch ist eine fremde Sprache (für die Deutschen und Romanen Italienisch). Bei der Geschichte sind auch die vaterländischen Standeseinrichtungen zu behandeln.

Für Mädchen neben weibl. Arbeiten Haushaltungskunde.

Die Sekundarschulen sollen unter einen Sekundarschulrat gestellt werden.

Über den Sekundarschulen steht die Kantonsschule (wie dieselbe wirklich

vorhanden ist), aus drei Abteilungen bestehend 1. der Realabteilung, 2. dem Gymnasium, 3. dem Lehrerseminar.

Von bemittelten Schülern kann ein mäßiges Schulgeld erhoben werden.

Die Realabteilung spaltet sich in den höhern Klassen in eine technische und merkantile Abteilung.

Es wird unterrichtet in der deutschen, italienischen, romanischen und französischen Sprache.

Im Gymnasium gelten dieselben Sprachen, nur kommt noch Latein, Griechisch und (fakultativ) Hebräisch dazu.

Im Seminar schließt sich der besondere Unterricht an das Lehrziel der zweiten Klasse der Vorstandsschule an, und wird darin neben Deutsch auch Französisch, Italienisch, Romanisch und Englisch betrieben (doch wohl nicht alles von allen, sondern nach den verschiedenen Nationalitäten die Sprachen regelnd? der Einsender). Alle Schüler der Kantonalschule haben neben Turnen auch Waffenübungen. Hat der Seminarist „die 11. Altersstufe (Klassenstufe von der Primarschule an?) erfüllt," so tritt er in die Praxis mit halbjähriger Probezeit.

Es werden den Seminaristen für die ersten Lernstufen Vorbereitungsstipendien und für die weitern Seminarstufen Stipendien gewährt, welche die Verpflichtung auferlegen, nach der Patentprüfung acht Jahre im Kantonaldienste zu bleiben oder die empfangenen Gelder zurückzuzahlen.

Sämtliche Lehrer werden auf eine Amtsdauer von sechs Jahren, das Provisorium einbegriffen, angestellt."

Also, wie schon gesagt, die meisten hier angeführten Bestimmungen decken sich mit der Wirklichkeit nicht, und bleiben vielleicht noch lange nichts als pia desideria. Wo aber ein solches Arbeiten und Streben sich findet wie in den Studien der Bündner Lehrerseminare, da kann es schließlich doch nicht fehlen, daß die sociale oder vielmehr pekuniäre Stellung der Lehrer ihrer Bildung entsprechend werden muß.

5. Die beiden Graubündner Lehrerseminare.

A. Schiers.

Jedesmal, wenn wir bei hellem Wetter, von unserm Seewis aus, das Lindquardthal aufwärts schauten, leuchtete uns hell und freundlich das etwa zwei Stunden entfernte Schiers mit seinen stattlichen, hellen Gebäuden entgegen. Aber, wäre das auch nicht gewesen, wir hätten doch unsere Schritte dahin gelenkt. Hatte ich doch vor etwa 42 Jahren den kernhaften Direktor Allemann des Lehrerseminars zu Schiers in Straßburg kennen gelernt und eine kräftige Predigt im Bündener Dialekt von ihm gehört. Und als wir jüngst nach Seewis hinauf fuhren, dabei Schiers erblickten und ich nach Allemann fragte, da brach unser Kutscher in eine Lobrede aus, Allemann sei vor einigen Jahren als Dekan gestorben, ein Geistlicher und ein gar lieber Herr gewesen. Als wir nun in unserer Pension von einem Besuche der Anstalten zu Schiers redeten, war unser freundlicher Wirt, Herr Hitz, sogleich bereit, uns selbst dahin zu fahren.

Die Lehranstalt in Schiers ist keine Staatsanstalt, sondern eine Schöpfung freier Liebesthätigkeit, wie die Schweiz verschiedene freie evangelische Seminare sowohl für Lehrer wie für Lehrerinnen hat; wir nennen hier nur die trefflichen

ausgedehnten Anstalten in Zürich und Bern, welche alle in der altehrwürdigen Beuggener Anstalt für freiwillige Armenschullehrer unter Chr. H. Zeller eine leuchtende Vorgängerin hatte. Liegt auch Beuggen noch auf badischem Gebiet, so ist es doch so innig mit Basel verbunden, daß es eine schweizerische Anstalt genannt werden kann. Kein Lehrer, er sei, wer er wolle, sollte es versäumen, das von dem nun auch heimgegangenen Prof. H. Thiersch verfaßte meisterhafte Lebensbild des Vaters Zeller zu lesen. Doch das nur im Vorübergehen.

Wie kam man aber in der Schweiz zur Gründung freier Lehrerseminare? Als das Seminar in Schiers gegründet wurde, gab es in Graubünden überhaupt keine staatliche oder sonstige Bildungsanstalt für Lehrer, und jeder mußte sehen, wie und wo er sich die nötige Bildung für den Beruf verschaffte. Ein weiterer Grund für solche Gründungen war aber auch die Furcht oder die Wahrnehmung ernster christlicher Patrioten, daß nicht immer und nicht überall in den staatlichen Anstalten der eigentlich christlich-evangelische Sinn der künftigen Lehrer und Erzieher der Jugend des Volkes in dem Maße gepflegt werde, wie es zu wünschen ist. Die freie Konkurrenz hat jedenfalls etwas Gutes, und die freiwilligen Opfer für solche Zwecke sind in der Schweiz bedeutend. Das hat uns überhaupt in der Schweiz oft mit besonderer Hochachtung erfüllt und uns erbaut, daß, wenn dort etwas für das Gemeinwohl in philanthropischem oder christlichem Sinne geschehen soll, sich immer Männer oder auch Frauen finden, welche einzeln oder vereint das ins Werk setzen, was sie von staatlicher oder behördlicher Seite erwarten können. Da zeigt sich oft, ähnlich wie etwa in Amerika, eine Energie des Wollens, der Mittel und des Vollbringens, die uns in Erstaunen setzen kann. Wir erinnern uns dabei, daß auf der Pariser Weltausstellung 1867 ein einfacher, wohlhabender Bürger Nordamerikas eine vollständige amerikanische Schule mit allem Zubehör hatte aufstellen lassen unter der Erklärung: „Das thue ich, um mich für das dankbar zu beweisen, was mir die Schule geboten hat." In unsern monarchischen Staaten mutet man oft gar zu viel der Regierung zu, und so ist oft die erste Frage: Was giebt der Staat dazu? Vielleicht wird das bei uns besser, je mehr man auch jetzt den Gemeinden, Kreisen und Provinzen ein Stück Selbstregierung und Selbstverwaltung überläßt.

Auch ein freies katholisches Lehrerseminar findet sich in der Schweiz und zwar in Zug, welches ebenfalls mit durch freie Liebesgaben erhalten wird und vor kurzem den vierten Jahresbericht veröffentlicht hat. Außer dem Direktor Dr. H. Baumgartner hat dasselbe noch sechs Lehrer und in drei Kursen 31 Zöglinge. Jeder zahlt 450 Fr., doch werden auch Stipendien gewährt. Von dem Direktor Dr. H. Baumgartner erschien jüngst ein trefflicher Leitfaden der Seelenlehre.

Die Gründung der Anstalt zu Schiers verdankt man dem sel. Pfarrer Peter Flury, der, ein ganzer Mann und ein ganzer Christ, als Pfarrer von Schiers darüber sann, wie er doch seine Gemeinde nach allen Seiten hin heben und fördern könne, und wohl erkannte, daß in allen Stücken mit der Jugend begonnen werden müsse. Und als ihm nun einst eine Frau einen „Sechsbätzner" brachte, damit er ihn für die Schule gebrauche, da war's ihm — doch wir müssen seine eigenen Worte anführen: „es war mir, als ob ein Feuer von oben über mich käme. Ich ging im Zimmer auf und ab, und immer wieder ertönten in mir die Worte von Aug. Hermann Francke: Das ist ein ehrlich Kapital, davon muß man etwas Rechtes stiften; ich will eine Armenschule damit anfangen."

So begann er denn unter den größten Schwierigkeiten eine Privatschule, aus welcher sodann das freie Lehrerseminar entstand, mit dem jetzt nach Art der Kantonalschule in Chur eine Realschule und eine Gymnasialabteilung verbunden ist, ja bei dem praktischen Streben der Gegenwart enthält die Realschule die größte Anzahl von Zöglingen, denn neben 22 Seminaristen und 20 Gymnasiasten finden sich gegenwärtig 68 Realschüler. Außer den Lehr- und Kostgeldern lebt die Anstalt von freien Gaben, die jährlich immerhin 20000 Fr. betragen, deren größerer Teil Baseler Freunde beisteuern.

Vor mir liegt der 46. Jahresbericht des Direktors — er führt den gleichen Namen seines katholischen Kollegen in Zug — Baumgartner, es ist der 10. Bericht seiner Hand und seines Direktorats.

Er erzählt im Eingange, wie er nach Schiers gekommen:

„— Mein bisheriger Lebenslauf hat das Eigentümliche, daß der Herr mich fast mit jedem Jahrzehent neue Bahnen führte, mich stets demütigte, dann aber mir auch seine Gnade desto mehr offenbarte. Gegen das Ende meiner Wirksamkeit als Pfarrer fühlte ich mich überaus glücklich und predigte mit aller Freudigkeit, daß allein die Selbstverleugnung, d. h. die ernste Nachfolge Jesu der Weg zum Frieden unserer Seele sei und einen wahren Erfolg unsrer Arbeit verberge. Aber gerade in dieser Zeit erhob sich ein Sturm, so daß ein großer Teil der Gemeinde erklärte, das Evangelium, das ich verkündige, sei nicht ihre Weltanschauung, und daß ich schließlich gemäß dem Gebot des Herrn aus der Gemeinde schied." — — Unter den verschiedenen an ihn gerichteten Anträgen zog es ihn dann, da er im Lehrfach schon mehrfach thätig gewesen war und dieses seine besondere Liebe hatte, zur Übernahme der Leitung der Anstalten zu Schiers. Er ist, den Gründer und ersten Leiter Flury mitgerechnet, wenn wir nicht irren, der vierte Direktor und hatte bei seiner Wärme und Klarheit die Güte, uns die nach allen Seiten vorzüglich ausgerüstete Anstalt selbst näher zu zeigen. Es mag wenig Seminare in Deutschland geben, die ein so vortreffliches Naturalienkabinett besitzen wie Schiers, wo alles das zur Anschauung kommt, was Graubünden aus den drei Reichen der Natur bietet, wie es gewiß auch sonst außerhalb Graubünden schwerlich ein Lehrerseminar giebt, wo man den Zöglingen dann und wann auch Gemsenbraten auftischt. (Was man als solchen hie und da im Berner Oberlande in Hotels erhält, ist oft nur ehrlicher Hammel.) Im Giebel eines der Anstaltsgebäude steht als Bekenntnis der Anstalt: „Es ist in keinem Andern Heil ꝛc." Fleißiges Turnen und kräftigende Alpentouren gehören hier zum Feststehenden der Schüler, wie der Begründer der Anstalt, dessen edles Bildnis im Speisesaale wir lange betrachteten, ein ebenso tüchtiger Alpenjäger wie Pfarrer und Organisator war, im späten Alter noch nach Amerika ging, dort Gemeinden sammelte und ihnen Kirchen baute, um zuletzt wieder als rechter Schweizer in die Bündner Alpen zurückzukehren und fortzuarbeiten und zu wirken, bis er 1880, 76 Jahre alt, in Schiers seine letzte Ruhestätte fand.*)

(Schluß folgt.)

*) Wir empfehlen dringend die von Direktor Baumgartner verfaßte und in der Ev. Gesellschaft zu Chur erschienene Lebensskizze des Pf. Flury.

Erste Generalversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik.

(Sitz: Barmen-Elberfeld.)

Abgehalten am 22. April 1886 im evangelischen Vereinshause zu Barmen.

Präsenzliste.

Annen: Hollmann. Bainröde: Brecher. Barmen: Achenbach, Brinken, Danz, Foltz, Frowein, Gärtner, Gelderblom, Goch, Hackmann, Hagen, Halbach, Hermann, Hindrichs, Höfler, Kamphausen, Meis, Meyer, Müller, Neuburg, Neuhaus, Rabanus, Rüter, Schöler, Vogelsang, Vox. Berg: Honke. Bomig: Faulenbach. Bommern: Kühler. Byfang: Schöpp. Dilldorf: Rheinen. Dorp: Gosekuhl, Göntgen. Elberfeld: An Haack, Buchenau, Busch, Buschmeyer, Dams, Doepp, Dreessen, Eickhoff, Greef, Grewel, Kirberg, Kneisel, Kuhlen, Kühn, Leite, Lomberg, Lüngen, Müser, Otting, Pistor jr., Pitsch, Römer, Röthig, Sardemann, Schattke, Schumacher, Schwacke, Terbrügge, Ufer, Wendt. Grafenberg: Moos. Gräfrath: Overberg. Kupferdreh: Löhr. Langerfeld: Blanke. Leichlingen: An Haack. Lennep: Dr. Gelderblom, Raikowsky. Meiderich: Rubach. Mörs: Pfundt. Neviges: Achinger. Orsoy: Horn, Ibach, Korst, Nelles. Remscheid: Kühler, Lambeck, Schürmann, Ungar. Repelen: Range. Ronsdorf: Böntgen, Schütz. Schöller: Landwehr. Solingen: Backhaus, Foltz, Schmitz, Voos. Steele: Gelderblom, Nöllenburg. Wermelskirchen: Ambrück.

I. Eröffnung der Generalversammlung durch den Vorsitzenden, Herrn Rektor Horn aus Orsoy:

Meine Herren! Ich denke, es wird Ihnen allen zu Mute sein, wie mir; auch Sie werden sich freuen, daß wir trotz der Ungunst des Tages in so großer Zahl versammelt sind. Als wir vor einigen Monaten hier unsere konstituierende Versammlung abgehalten hatten, da schrieb mir ein alter Kollege, es komme ihm vor, als wenn ein neues Morgenrot für die Lehrer und die Schularbeit anbreche. Er wollte wohl sagen: es ist für uns etwas ganz Neues, das hier begonnen wird; und das Neue besteht darin, daß dieser Verein gegründet ist für die Pflege der Schulinteressen, für eine gedeihliche pädagogische Arbeit nach den verschiedensten Seiten hin auf sicherer, fester Basis. Wir wissen auch, daß mancherlei Bedenken ausgesprochen sind; indes ich hoffe, daß wir gleich am Anfang durch unsere heutige Arbeit den Beweis liefern werden, daß diese Bedenken keinen Grund haben. Man hat gesagt, wir trieben eitel Theorie in diesem Verein für Herbartische Pädagogik und nähmen auf die praktischen Fragen und Aufgaben keine Rücksicht. Die beiden Themata, die wir heute hier behandeln werden, können zeigen, daß dem nicht so ist. Wenn auch die erste Frage, oberflächlich angesehen, als eine bloß theoretische erscheinen könnte, so wissen wir doch alle, wie sehr sie in unser pädagogisches Thun hineingreift, wie wir bei keiner unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit von jenen geistigen Vorgängen absehen dürfen, mit denen sie uns bekannt macht. Möchten doch auch unsere Verhandlungen heute die praktische Seite der Fragen recht scharf ins Auge fassen, damit nicht möglicherweise doch der Vorwurf kommt, wir hätten uns bloß mit Theoremen beschäftigt.

Legen wir uns die Frage vor: wie kommt es, daß die pädagogischen Beratungen vielfach so große Schattenseiten aufweisen und so unzuverlässig hinsichtlich

ihrer Erfolge sind, so kann die Antwort nur die sein: es fehlt diesen Beratungen die sichere, gemeinsame Basis. Da werden heute ganz nützliche Gedanken über diesen und jenen Unterrichtsgegenstand ausgesprochen, aber einer verwertet sie so, der andere anders; der Behandlung des Ganzen kommen sie wenig zu gut; es ist sogar nicht selten, daß man bei den Beratungen in demselben Kreise zu Resultaten kommt, die mit den vor nicht langer Zeit gewonnenen im hellsten Widerspruch stehen. Sie brauchen sich bloß daran zu erinnern, welchen Wandlungen der Religionsunterricht in den letzten 30 Jahren unterworfen gewesen ist. Fragt man sich dann, warum durch so viel fleißige Arbeit doch so wenig Frucht geschaffen worden ist, so leuchtet es leicht ein, daß eben der Mangel einer gemeinsamen soliden Basis dies verschuldet hat.

Nun wird aber den Freunden der Herbartischen Pädagogik vorgehalten, daß sie hochmütig auf andere herabsehen und pädagogische Meinungen, die von ihrer eigenen Richtung abweichen, nicht zu schätzen wissen. Noch in den letzten Wochen wurde diesen Angriffen die Spitze gegeben, daß man sagte: wenn man an dem hochmütigen Treiben der Herbartianer die Güte der Herbartischen Pädagogik abmessen wollte, so wäre sie gerichtet. Wer freilich etwas näher auf diesem Gebiete orientiert ist, der weiß, daß die Streitigkeiten, welche ausgefochten werden mußten, den Herbartianern aufgedrängt worden sind, der weiß, daß aus den Angriffen der Gegner die Notwendigkeit sich ergab, das falsch Aufgefaßte und Ausgelegte richtig zu stellen, wie denn andrerseits auch die Selbstwürdigung es erforderte, auf Abwehr bedacht zu sein. Wenn wir uns auch freuen, daß es der Herbartschen Schule nicht an Männern fehlt, die unsere Sache tapfer zu verteidigen wissen, so freuen wir uns nicht minder darüber, daß unserm Vereine eine durchaus friedliche Aufgabe gestellt ist. Wir werden es hoffentlich durch die That beweisen, daß, wie überhaupt die Beschäftigung mit einer ernsten Wissenschaft, so auch die Vertiefung in die Herbartische Pädagogik nicht hochmütig, sondern bescheiden macht, und daß diese Pädagogik sehr wohl geeignet ist, alles das zu dankbarer Verwertung zu bringen, was überhaupt für die Erziehung ist erarbeitet worden.

II. Verhandlung über: Die Gesetze der Reproduktion. (Grundlage: Dörpfeld, Denken und Gedächtnis S. 34—61, Gütersloh, 1886.)

Ein einleitendes Referat wird gegeben durch Herrn Foltz (Solingen): Wir haben alle viel Ursache, uns über das Buch Dörpfelds zu freuen, denn es ist ein in seiner Art einzig dastehendes. Und wenn ich einen Abschnitt aus diesem Buche als ganz besonders gelungen hervorheben soll, so ist es eben derjenige, den wir heute unseren Beratungen zu grunde legen. Dörpfeld ist als Psycholog und Pädagog ein fester Anhänger Herbarts. Unter den Verdiensten, welche sich dieser Philosoph in bezug auf Psychologie erworben hat, ist vielleicht keins größer als seine Gedanken über die Reproduktion der Vorstellungen. Herbart ist von dem glücklichen Gedanken ausgegangen, auf den ihn seine metaphysischen Untersuchungen geleitet hatten, daß eine einmal gewonnene Vorstellung nicht wieder verloren gehen kann. Dies ist nun vielfach bestritten worden. Lotze zumal macht geltend: wenn man auf die Seele und ihre Vorstellungen das Gesetz der Beharrung anwenden wolle, so sei die nächste Erwartung, wenn der Seele ein äußerer Zustand aufgenötigt werde, daß dann ihr erstes Bestreben sein würde, aus diesem Zustande wieder in ihren ursprünglichen zurückzukehren. Lotze ist in dieser Argumentation nicht glücklich gewesen, denn er hätte folgern müssen: die Seele wird streben, den

neuen Zustand überhaupt nicht entstehen zu lassen. Die Erfahrung indes zeigt uns zur Genüge, daß über diese theoretischen Bedenken ruhig hinweggegangen werden kann, daß die Seele ihren einmal erworbenen Vorstellungsschatz bewahrt. Die allermeisten Vorstellungen nun, die im Laufe der Lebenszeit erworben werden, befinden sich im Zustande der Verdunkelung. Es muß also ein Unterschied gemacht werden zwischen bewußten und unbewußten Vorstellungen. In bezug auf die unbewußten möchte ich noch einen Unterschied hervorheben, den Dörpfeld der Kürze halber übergangen hat. Es kommt nämlich vor, daß unbewußte Vorstellungen doch das Bewußtsein beeinflussen. Ich will nur an eine bekannte Thatsache erinnern. Alles gewohnheitsmäßige Thun vollzieht sich ohne bemerkbaren Anteil bewußter Seelenthätigkeit. Wer aus einer fremden Sprache in die deutsche oder umgekehrt übersetzt, der muß, so lange er Anfänger ist, stets sich die Regel scharf und bestimmt vergegenwärtigen; später aber, wenn er die nötige Übung erlangt hat, erinnert er sich derselben kaum, und doch reguliert sie sein Thun. So muß also ein Unterschied gemacht werden zwischen schlechtweg unbewußten Vorstellungen, die einflußlos sind, und den zwar auch verdunkelten, doch immerhin noch wirksamen, von Lazarus die „mitschwingenden" genannt.

Die Zahl der im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen ist eine geringe; darum redet man von der Enge des Bewußtseins. In diesem Punkte findet zwischen den Ausführungen Dörpfelds und Herbarts eine leise Abweichung statt. Dörpfeld bezeichnet die Enge des Bewußtseins als das Grundfaktum, von dem man bei der Erklärung der Vorstellungsbewegung ausgehen müsse; Herbart lehrt, daß die Enge aus dem Gegensatze der Vorstellungen zu erklären sei. Jedenfalls ist es sicher, daß die Enge des Bewußtseins wirklich besteht. Die Gegensätze der Vorstellungen sind nach Herbart der Grund, weshalb uns nur so wenige zur selben Zeit gegenwärtig sind. Treffen mehrere Vorstellungen im Bewußtsein zusammen, so hemmen sie einander. Diese Hemmung wird von Dörpfeld vorzugsweise zurückgeführt auf den Gegensatz und die verschiedene Stärke der Vorstellungen. Gegen beide Punkte sind wiederholt Bedenken geäußert worden, an denen wir nicht stillschweigend vorübergehen wollen. Wird es durch die Erfahrung bestätigt, daß entgegengesetzte Vorstellungen sich hemmen? Und zwar um so mehr hemmen, je mehr sie entgegengesetzt sind? Hemmen sich die Vorstellungen von weiß und schwarz mehr als die von weiß und grau? Ist es notwendig, daß die Vorstellungen von rechts und links, oben und unten, plus und minus sich deshalb hemmen, weil sie entgegengesetzt sind? Auch betreffs der Stärke sind Einwendungen gemacht. Bei Empfindungen trifft der Satz unleugbar zu. Sollte er nicht auch bei reproduzierten Vorstellungen seine Gültigkeit haben? So lassen sich noch mehrere Bedenken äußern; doch dieselben werden sich beseitigen lassen, wenn wir den Gegensatz der Vorstellungen und die dadurch herbeigeführte Hemmung richtig ins Auge fassen. Die wichtigsten Fragen aber für uns sind die: wie kann man aus diesen Hemmungsgesetzen die Reproduktion erklären? Sind die bekannten vier Reproduktionsgesetze auf zwei zurückzuführen, die beiden ersten auf das Gesetz der Gleichartigkeit, die andern beiden auf das Gesetz der Gleichzeitigkeit? Daß Vorstellungen nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit sich reproduzieren wird niemals einem ernsten Zweifel unterliegen. Man kann aber vielleicht fragen: bestätigt sich das Gesetz der Gleichartigkeit in der Erfahrung? Wird eine Farbenvorstellung vorzugsweise eine andere Farbenvorstellung reproduzieren? Oder eine Tonvorstellung eher die Vorstellung eines Tones als irgend eine an-

dere? Läßt sich von einem Gesetz der Gleichartigkeit reden, wenn man etwa sagt: ja, in einzelnen Fällen geschieht dies? Können überhaupt Bedenken erhoben werden gegen das, was Dörpfeld angeführt hat? Lassen Sie uns diese Sachen unbefangen prüfen, damit durchaus der Schein vermieden werde, als komme es darauf an, bestimmte im voraus feststehende Ansichten unter allen Umständen festzuhalten. Es kann sich für uns nicht darum handeln, ob Herbart oder Dörpfeld oder wer sonst recht habe, sondern nur darum, daß wir die Wahrheit erkennen.

Der Inhalt der Diskussion, in eine zusammenhängende Reihe gebracht, ist in Kürze folgender.

Weshalb sind von Dörpfeld die Gesetze der Reproduktion (des Gedächtnisses) vor denen des Denkens abgehandelt? Das Denken geht den Beziehungen nach zwischen den Vorstellungen. Es hat nie mit einer einzelnen Vorstellung zu thun, sondern mit einer Mehrzahl von Vorstellungen, die untereinander verglichen werden. Kommt es nun darauf an, die Beziehungen zwischen den Vorstellungen ins Auge zu fassen, so müssen diese erst selbst vorhanden sein. Und damit kein Nebeln und Schwebeln stattfinden könne, sind klare, scharf bestimmte Vorstellungen nötig. Soll also das Denken gut von statten gehen, so muß die Reproduktion bereits ihre Aufgabe gethan haben. Dazu kommt ein praktischer Grund. Wird die Lehre von der Reproduktion vor der Lehre vom Denken behandelt, so ist damit schon dem Vorurteil entgegengetreten, als ob das Denken, der Verstand ein für sich bestehendes und für sich arbeitendes Seelenvermögen sei. Auch ein Blick auf den Entwicklungsgang des menschlichen Geistes führt zu dieser Anordnung. Das Kind schaut an, erwirbt Vorstellungen und reproduziert dieselben; später geht es auch auf die Beziehungen zwischen ihnen ein, es denkt.

Betreffs des aristotelischen Gesetzes der Succession (unmittelbaren Aufeinanderfolge) erhebt Lotze ein Bedenken. Er will die Subsumtion unter das allgemeine Gesetz der Gleichzeitigkeit nicht gelten lassen. Man hört den Ton einer Trompete und sieht zugleich das Instrument; kommt einem nur später der Ton zu Ohren, so tritt das Bild des Instrumentes ins Bewußtsein. Hier ist wirkliche Gleichzeitigkeit. Das andere Gesetz findet seine Anwendung beim Einprägen einer Wortreihe, z. B. der Präpositionen „unweit, mittelst, kraft, während" ꝛc. Da liegt die Sache etwas anders. Höre ich den Ton der Trompete, so reproduziert sich das Instrument; höre ich aber das Wort „mittelst," so reproduziert sich „unweit" noch nicht. Anders ist es schon in der Musik. Höre ich ein paar Töne einer Melodie, so reproduzieren sich auch die vorhergehenden. Vielleicht rührt das Nicht-Reproduziertwerden des Wortes „unweit" davon her, daß wir die Präposition „mittelst" in zahllosen Verbindungen gehört haben, und daß eben wegen der übergroßen Anzahl der Verknüpfungen keine ins Bewußtsein tritt. (Ein ähnlicher Fall liegt vor bei den französischen Substantiven, wo die Reproduktion des Artikels nicht immer richtig von statten geht.) Wird von der Reihe: a, b, c, d, e, f, g . . . ein mittleres Glied, etwa c, reproduziert, so bringt es d, e, f, g, für die es dann als Anfangsglied anzusehen ist, successiv, aber in beinahe vollkommener Klarheit, ins Bewußtsein. Anders ist es mit den vorausgehenden a, b; für diese gilt es als Endglied, und es bringt sie simultan, aber in abgestufter Klarheit, viel schwächer, zur Reproduktion. Es ist daher doch fraglich, ob die beiden Gesetze so ganz ohne weiteres unter einen Hut zu bringen sind. (Es bleibt auch immer zu beachten, ob es sich lediglich um eine mechanische

Reihe handelt, oder ob das Gesetz der Gleichartigkeit mitwirkt. Das ABC in umgekehrter Reihenfolge zu sagen wird sehr schwer, ganz anders ist es mit den Namen der Provinzen eines Staates.) Man kann indes auch sagen, daß die beiden Gesetze als Gesetz der Gleichzeitigkeit zu vereinigen sind, wenn man daneben nur zugiebt, daß ein Gradunterschied in der Reproduzierbarkeit vorliegt.

Betreffend das Gesetz der Ähnlichkeit wird der schon von Herrn Foltz (Solingen) hervorgehobene Einwand Lotzes ins Auge gefaßt. Um diesen Einwand zu heben, muß der Empfindungsinhalt der Vorstellungen ins Auge gefaßt werden. Ein bloßes Weiß reproduziert noch nicht Weiß; aber ganz anders ist es bei „schwanenweiß, blutrot, kornblumenblau;" hier zeigt schon die Sprache, daß eine Reproduktion nach der Ähnlichkeit besteht. Ein bloß weißes Tier müßte an so viele andere weiße Tiere erinnern, daß keins von denselben reproduziert wird. Im ganzen wird nicht daran gezweifelt, daß das Gesetz der Ähnlichkeit zu Recht besteht. Von 100 Fällen treffen 90 zu, und für die Abweichungen läßt sich ein Grund finden, sie sind nur scheinbar. Beruht doch der ganze Abstraktionsprozeß auf dem Gesetze der Ähnlichkeit. Ohne dieses Gesetz würde niemals eine Wissenschaft aufgebaut werden können, auch nicht die pädagogische Wissenschaft. Wir machen auch von diesem Gesetze im Unterricht fortwährenden Gebrauch. Haben wir Uhland „Schloß am Meer" besprochen und behandeln kurze Zeit darauf den „Taucher," so werden wir den Inhalt beider Gedichte miteinander vergleichen lassen, und die ähnlichen Vorstellungen werden sich gegenseitig reproduzieren. Erfolgen bei dieser Lehr-Operation wenig Meldungen der Schüler, so können wir sicher sein, daß in der unterrichtlichen Behandlung Fehler gemacht worden sind.

Betreffend das sog. Gesetz des Kontrastes findet die Lotzesche Anzweiflung desselben vielen Beifall. Wenigstens wirkt dieses Gesetz nur in Ausnahmefällen. Es ist ganz sicher, daß nicht immer der Palast die ärmliche Hütte, der Riese den Zwerg reproduziert; aber bisweilen geschieht es doch. Warum nun? Haben wir es hier etwa mit doppelt-gleichartigen Vorstellungen zu thun, indem Riese und Zwerg beide gleich weit von dem gewöhnlichen Menschenmaße abweichen? Dann wäre es nur ein besonderer Fall des Ähnlichkeits-Gesetzes. Oft spielt auch bei näherem Zusehen das Gesetz der Gleichzeitigkeit mit. Der Goliath reproduziert wohl den David, schwerlich aber den Pipin.

Da die Zeit drängt, wird vorgeschlagen, schon jetzt zu praktischen Anwendungen überzugehen. Es wird hingewiesen auf die Memorierexperimente des Professors Ebbinghaus; dieselben seien sehr beachtenswert, da sie vielleicht wichtige Fingerzeige für den Unterricht enthielten. Gegenüber der Mahnung, das stete Wiederholen nicht zu versäumen, wird behauptet, daß bei einem Unterrichte nach den formalen Stufen und unter Zugrundelegung eines Konzentrationslehrplans direkte, absichtliche Wiederholungen fast überflüssig würden. Dazu sei aber neben persönlichen Besprechungen ein genau geführtes Klassenbuch notwendig. Es wird hingewiesen auf die trefflichen Einrichtungen in der Zillerschen Übungsschule. Durch die stets vorliegenden Systemhefte der Schüler, die gleichsam in Stichwörtern abgefaßte Katechismen der verschiedenen Unterrichtsfächer darstellten, war jeder Lehrende schnell orientiert, und es wurde leicht, die Fäden anzuknüpfen. Sind wir nun in unseren Schulen noch unendlich weit von einer so gründlich durchgeführten Konzentration entfernt, so ist zum allermindesten doch die Einheitlichkeit innerhalb eines einzelnen Unterrichtsfaches zu verlangen und zu erstreben. Ein schönes Beispiel bietet die Geographie. Es handelt sich bei ihr im Grunde nur

um wenige Arten von Vorstellungen, die meistens durch das Auge erworben werden. Diese Vorstellungen und Vorstellungskomplexe hat später der Lehrer immer so zu gruppieren, wie es gerade nötig ist. Darum ist von höchster Wichtigkeit, daß die Vorstellungskomplexe, welche auf den unteren Stufen ausgebildet sind, auf den späteren auch wirklich benutzt werden. Der Lehrer muß die vorrätigen Bausteine kennen. Ist z. B. im heimatkundlichen Unterrichte der Wupperdurchbruch kennen gelernt worden, so kann der Lehrer, der später bei der Behandlung der Porta Westfalica diesen vorhandenen Baustein gar nicht benutzt, lange vergeblich reden. So müssen überhaupt die bestimmten Lokalitäten der Heimat bestimmte repräsentative Bilder für den weiteren Unterricht abgeben.

Es wird die Frage aufgeworfen: wie geht es zu, daß ein nicht wiederholtes Gedicht nach einiger Zeit in seine Strophen zerbröckelt, daß dann die Verse und zuletzt auch die einzelnen Worte auseinanderfallen? Die einzelnen Worte werden beim Memorieren am häufigsten gesagt, weniger oft wiederholt sich die Verbindung zwischen den einzelnen Versen und am wenigsten oft die zwischen den Strophen. Das beste Mittel, die schnelle Zerbröckelung zu verhüten, besteht natürlich darin, daß immer recht sorgfältig auf den Inhalt geachtet wird. Darum ist auch Dörpfelds Mahnung, die logische Disposition aufzusuchen und einzuprägen, höchst beachtenswert. Es wird darauf hingewiesen, daß auch das Ortsgedächtnis bei solchem Memorieren eine große Rolle spielt. Schon Quinctilian macht darauf aufmerksam.

III. Berichte über die Thätigkeit in den Lokalvereinen.

1. Solingen (Herr Foltz). Das Lehrbuch der Psychologie von Lindner ist in Sitzungen, die alle acht Tage stattfanden, durchgearbeitet worden. Es wurde stets vorher bestimmt, welcher Abschnitt des zugrundeliegenden Buches zur Besprechung kommen sollte; auch wurde ein Referent ernannt, der zu Anfang der Sitzung einen Bericht über den Inhalt des durchzusprechenden Abschnittes zu geben hatte. Da sich indes herausstellte, daß diese Berichte sich zu sklavisch an den Wortlaut des Buches anschlossen, so ist in der letzten Zeit ein abweichendes Verfahren beobachtet worden. Der Vorsitzende selbst weist am Anfange der Sitzung auf die vorhandenen Dunkelheiten und Schwierigkeiten hin, und diese werden nun in eingehender Diskussion zu lösen gesucht. Am Schlusse faßt der Vorsitzende die Resultate zusammen.

2. Elberfeld I. (Herr Ufer). Es wurde zunächst Dr. Langes Schrift Über Apperception abschnittweise durchgearbeitet, darauf das Lehrbuch der Psychologie von Drbal und jetzt Zillers Allgemeine Pädagogik. Die Mitglieder übernahmen in alphabetischer Reihenfolge Referate über einen vorherbestimmten Abschnitt des betreffenden Buches. Der Vorsitzende legte dann die wichtigsten Punkte zur Diskussion vor, wobei auf reinliche Auseinanderhaltung der einzelnen Punkte sehr großes Gewicht gelegt wurde. Zu den theoretischen Besprechungen kamen später auch praktische Übungen. Allmonatlich wurde an einem schulfreien Nachmittage von einem der Mitglieder eine Probelektion gehalten, an die sich eine kritische Besprechung unmittelbar anschloß. Bei dieser wurde zunächst die Lektion im ganzen ins Auge gefaßt, namentlich auch geprüft, inwieweit der Vortragende von der Disputationsmethode Gebrauch gemacht hatte; darauf wurden die einzelnen formalen Stufen durchgegangen. Während früher die Sitzungen in 14-tägigen Zwischenräumen stattfanden, ist seit einem halben Jahre die Einrichtung getroffen, daß an jedem Freitage eine Sitzung abgehalten wird. Abwechselnd

wird nun ein Abend dem Zillerstudium gewidmet und der folgende zu freieren Besprechungen, Berichten über neue litterarische Erscheinungen u. s. w. benutzt. So wurde z. B. über Dr. von Sallwürks „Handel und Wandel," über Junges „Dorfteich," Beyers „Naturwissenschaften in der Erziehungsschule" und Flügels Abhandlungen „Über das Seelenleben der Tiere" Bericht erstattet. Die Mitgliederzahl des Vereins belief sich zuerst auf 12, dann auf 18, jetzt auf 24. Die Bibliothek des Vereins umfaßt 54 Bände.

3. Elberfeld II. (Herr Terbrügge). Das „Psychologische Kränzchen" besteht etwa ein Jahr. Es zählt acht Mitglieder und wurde stets regelmäßig besucht. Den Beratungen wurde zu grunde gelegt Drbals Lehrbuch der Psychologie. Die Referate wurden von den Mitgliedern nach alphabetischer Reihenfolge gegeben. Es wurden auch die gegnerischen Ansichten vorgeführt und geprüft. Praktische Übungen sind in Aussicht genommen, und eine Erweiterung der Mitgliederzahl auf 15 ist beschlossen.

4. Barmen I. (Herr Foltz). Der Verein besteht seit zwei Jahren, die Mitgliederzahl ist 5. Man begann mit der Durcharbeitung der Allgemeinen Pädagogik von Ziller. Das stellte sich indes als ein Mißgriff heraus, und es wurde nun zuvörderst Drbals Psychologie den Beratungen zu grunde gelegt. Bei der Besprechung wurde ähnlich verfahren wie in Solingen. Seit einem Jahre wird auch alle vier Wochen einmal eine Probelektion mit nachfolgender Kritik gehalten. Ebenso wird alle vier Wochen eine Sitzung auf die Kenntnisnahme neuer litterarischer Erscheinungen verwandt.

Hierzu macht Herr Foltz (Solingen) noch einige Bemerkungen: Es ist zu empfehlen, daß nicht zu früh auf die eigentliche Pädagogik eingegangen wird. Am besten ist es, mit irgend einer Psychologie zu beginnen; vielleicht ist dazu das Buch von Jahn am meisten zu empfehlen. Es ist auch Vorsicht vonnöten in betreff der Anwendung des Gelernten auf die eigene Arbeit in der Schule. Mißgriffe, die hier gemacht werden, können dem Ansehen der Herbartischen Pädagogik nach außen hin schaden. Auch das Studium der Ethik ist nicht zu vernachlässigen, und in dieser Hinsicht verdient das Buch von Nahlowsky warme Empfehlung.

5. Barmen II. (Herr Höfler). Der Verein besteht aus 10 Mitgliedern und hatte früher eine lediglich praktische Tendenz. Die Mitglieder besuchten sich gegenseitig in der Schule. Anfänglich wurden mehrere Lektionen hintereinander, später eine einzige gehalten. Der Gegenstand der Lektionen wechselte im letzten Jahre zwischen biblischer Geschichte, Rechnen und Naturkunde. Seit einem Jahre sind zu den praktischen Übungen theoretische Verhandlungen hinzugekommen. In wöchentlichen Sitzungen wurde die erste Hälfte von Dörpfelds „Denken und Gedächtnis" durchgenommen. Von Zeit zu Zeit wurden Wiederholungsfragen aufgestellt und beantwortet. Auch Gegenstände des Lehrplans wurden besprochen.

Der Vorsitzende macht auf die großen Vorteile aufmerksam, welche solche Lektionen „im Alltagsrock" haben könnten; gewöhnlich sei in ihnen mehr zu lernen, als in den „Musterstunden." Die ganze Persönlichkeit des Lehrers trete mehr hervor. Er schlägt vor, daß die Mitglieder der Einzelvereine sich gruppenweise in der Klasse besuchen möchten.

6. Barmen III. (Herr Danz). Unser Verein besteht seit Januar vorigen Jahres. Ein ganzes Jahr hindurch hat derselbe nur vier Mitglieder gezählt, später kamen noch vier andere hinzu. Wir begannen mit der Durcharbeitung von Dörpfelds „Denken und Gedächtnis" und fanden bald, daß wir damit einen

Digitized by Google

glücklichen Griff gethan hatten. 36 Sitzungen haben wir auf die Durchnahme des Buches verwandt. Als es auf die Neige ging, beschlossen wir, Langes „Apperception" unseren Besprechungen zu grunde zu legen. Da gerade die erste Auflage vergriffen war, so beschäftigten wir uns in der Zwischenzeit mit der Abhandlung von Foltz: „Die Einfachheit der Seele" (Evang. Schulblatt) und mit Dörpfelds Aufsatz: Die schulgemäße Entwicklung der Begriffe. Alle diese Studien haben uns einen guten Ruck vorwärts gebracht. Wir freuen uns auch, daß der Plan zu dem „Verein für Herbartische Pädagogik" aus unserem kleinen Vereine hervorgegangen ist.

7. Eckenhagen (Herr Houke). Ich komme aus dem Oberbergischen. Wenn von dorther nur zwei Kollegen erschienen sind, so dürfen Sie daraus nicht schließen, daß man sich dort nicht für unsere Bestrebungen interessiere. Das ist gewiß der Fall, aber der Tag und der Reiseweg sind für uns nicht günstig. — Bei meinem Amtsantritt in Berg fand ich ein reges Konferenzleben vor. Erst studierte ich für mich allein die Dörpfeldschen Schriften. Dann schlossen sich benachbarte Kollegen an. Unser Kreisschulinspektor, Herr Prosch in Gummersbach, selbst Zillers Allgem. Pädagogik studierend, suchte uns Lehrer auf alle Weise für die Herbartische Lehre zu interessieren. Damit auch die älteren Kollegen, denen man ein eingehendes Studium der grundlegenden Werke unserer Meister nicht zumuten darf, mit den Hauptgedanken Zillers bekannt würden, deshalb wurden auf den sechsjährlichen Kreiskonferenzen oft diesbezügliche Vorträge und Referate gehalten. Einmal war auch Herr Ufer bei uns, der, soeben von Eisenach zurückgekommen, uns aus voller, warmer Anschauung heraus von dem dortigen pädagogischen Leben erzählte. Der Idee des Wohlwollens suchten wir dadurch gerecht zu werden, daß wir uns soviel es uns möglich war der Sprache und Denkweise unserer Kollegen anbequemten. — In jeder Bürgermeisterei halten die Lehrer unter sich private Konferenzen ab. Wir in Eckenhagen waren im Herbartstudium wohl am eifrigsten. Hier wurden z. B. in vier Sitzungen Dörpfelds Grundlinien besprochen; ferner wurde Ufers „Vorschule" und Fricks kleine Schrift über „Die Einheit der Schule" von sämtlichen Kollegen genauer gelesen; es wurde über einige Kapitel aus Zillers Allg. Pädagogik referiert; desgleichen über einige Punkte der „Leidensgeschichte." Die Vorträge wurden meistens von den jüngeren Lehrern gehalten; die älteren Herren, die uns an praktischer Einsicht, Erfahrung und Erfolg überlegen waren, fügten manchen wertvollen Rat und Wink hinzu, sprachen Zweifel aus, forderten konkrete Beispiele, stellten Fragen, und so waren wir denn sehr oft genötigt, unsere Lektion auch in anderer Weise, als es von Ziller geschehen, klar zu machen. Zunächst verstanden wir uns nicht immer, aber nachher gings ganz vortrefflich. Z. B.: Als ich einst den Dörpfeldschen Gedanken, daß das Rechnen zur Veranschaulichung sachunterrichtlicher Verhältnisse dienen müsse, weiter ausführte und bemerkte, es käme nun darauf an, daß wir Lehrer solche Aufgaben sammelten, da verfaßte einer der ältesten Kollegen 22 Rechenaufgaben über die Biene. — Zu der eigentlichen Herbart-Konferenz gehören drei Mitglieder. Wir haben zusammen ein gutes Teil der Allgemeinen Pädagogik von Ziller durchgearbeitet; jeden Samstag hatten wir eine Zusammenkunft. Damit alle genötigt wären, sich gründlich vorzubereiten, waren zwei Maßregeln getroffen. Am Anfange der Sitzung mußte jeder einen Zettel mit der genauen Disposition des Kapitels auf den Tisch des Hauses niederlegen; darauf trug jeder den ganzen Inhalt des Kapitels im Zusammenhange vor. Verstand einer etwas nicht, so suchten die beiden

andern ihn aufzuklären; manchmal aber kam es auch vor, daß alle drei ratlos dastanden. Dann wurde die Scene natürlich sehr heiter. Es schadete uns viel, daß wir die Ethik nicht kannten. Ich allein hatte Allihn studiert. Um den Mangel ein wenig zu beseitigen, nahmen wir einigemal diejenigen Kapitel aus Zillers Ethik, die mit solchen aus der Allgem. Pädagogik korrespondieren, zuerst vor. Neben unseren theoretischen Studien gingen praktische Lektionen her. Ich wählte Geschichte und Zeichnen, und so entstanden ausgeführte Präparationen über einzelne Gebiete der deutschen Geschichte und des Schulzeichnens.

Der Vorsitzende bemerkt hierzu, es sei sehr beachtenswert, daß man im Oberbergischen Anschluß an die Kreiskonferenz gesucht habe. Auch die dort geübte Toleranz gegen Andersgesinnte verdiene überall nachgeahmt zu werden. Durch Milde und Geduld lasse sich viel erreichen. Er empfiehlt öffentliche Musterlektionen; dadurch könne man am leichtesten und schnellsten Gesinnungsgenossen werben. In Orsoy sei von einem Lehrer eine vortreffliche Lektion über das Giesebrechtsche Gedicht: der Lootse gehalten worden, und der anwesende „Nachbar Apotheker," Mitglied des Schulvorstandes, habe sich höchst beifällig über die Methode ausgesprochen.

8. Steele (Herr Gelderblom). Unser Verein, welcher seit 10 Jahren besteht, zählt 14 Mitglieder. Wir sind von vornherein den praktischen Weg gegangen. Mit Dörpfelds „Didaktischem Materialismus" haben wir angefangen und alles praktisch durchprobiert in Lektionen, denen stets eine kritische Besprechung folgte. Außerdem wurden Vorträge gehalten, gewöhnlich so, daß sie die amtlichen Konferenzen vorbereiteten. Nunmehr haben wir uns auch vorgenommen, theoretische Werke gemeinsam durchzuarbeiten.

IV. Wahl eines zweiten Vorsitzenden.

An Stelle des nach Altenburg verziehenden Herrn Ufer wird mit Einstimmigkeit der Herr Hülfsprediger Dr. Gelderblom zum zweiten Vorsitzenden gewählt.

V. Verhandlung über: Die Bedeutung der Schulexkursionen. (Grundlage: Wendt, Über Schülerexkursionen, Berlin, 1885.)

Ein einleitendes Referat wird gegeben von Herrn Lomberg (Elberfeld). Derselbe erweist zunächst aus der Psychologie die Notwendigkeit der Exkursionen und zeigt dann ihre Bedeutung für die verschiedenen Zweige des Unterrichts und für die Zucht.*)

Der Inhalt der Diskussion, die sich der vorgerückten Zeit wegen auf wenige Hauptpunkte beschränken mußte, war im wesentlichen folgender. „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis." Wo dieser Grundsatz Pestalozzis voll und ganz anerkannt wird, da wird man auch nicht umhin können, Exkursionen mit den Schülern zu veranstalten. Das Vorstellungsmaterial in den Kinderköpfen beim Eintritt in die Schule ist viel geringer als man meistens glaubt. Trotzdem denkt man gewöhnlich gar nicht daran, dieses Material auf dem Wege der Anschauung, also durch Umherführen im Freien, zu vermehren. Die lächerlichen Antworten, welche junge Kinder oft geben, werden nur belacht und laufen als sogenannte „Schulwitze" durch die Zeitungen; der denkende Pädagoge sollte nicht beim Lachen stehen bleiben, sondern den Gründen dieser lächerlichen Äußerungen nachgehen; eine scharfe psychologische Analyse würde ihn belehren, daß in

*) Das Referat wird in etwas erweiterter Gestalt durch Herrn Lomberg selbst veröffentlicht werden.

den allermeisten Fällen bei dem Kinde Anschauungen und Vorstellungen vom Lehrer vorausgesetzt sind, die es nicht hatte, und für deren Herbeischaffung eben die Schule zu sorgen hat. Die Ergebnisse einer Schulstatistik, wie sie in Annaberg, Berlin und andern Orten vorgenommen ist, sind von einem Barmer Lehrer bezweifelt worden; persönlich angestellte Versuche aber haben nicht bloß den Zweifel gehoben, sondern geradezu überraschende Resultate geliefert Von 60 Schülern hatten 37 noch nicht den ganz nahen Eisenbahntunnel, 27 noch keine Quelle gesehen. Der betreffende Lehrer zweifelt gar nicht mehr daran, daß Exkursionen außerordentlich notwendig sind, auch für Landschulen. Welches ist denn der Hauptgrund des oft so geringen Interesses am Unterricht? Es wird mit Vorstellungen gearbeitet, denen der rechte in der Anschauung ruhende Hintergrund fehlt, und so wird der Unterricht zu einem leeren Kramen mit Worten. Die Kinder müssen von der Quelle des Rheines reden und haben in ihrem Leben noch keine Quelle gesehen. Sie müssen, wie in einem speciell angeführten Falle, im Aufsatz die Aussicht von einem bestimmten Berge der Heimat schildern, haben aber diese Aussicht nie genossen und werden also zu einem unwahren Treiben hingeleitet.

Es wird darauf hingewiesen, daß es überall im Volke einen gewissen naturkundlichen Interessekreis gäbe; an diesen müsse der Schulunterricht sorgfältig anknüpfen. Am Niederrhein giebt es Leute, welche Unkräuter sammeln; sie kennen deren 2—300. Wie scharfsinnig zeigen sich die Landleute beim Jäten ihrer Gemüsefelder! Die Bauern beobachten sehr genau in bezug auf das Getreide, auf den Nestbau verschiedener Vögel u. s. w. Dieses volkstümliche Naturinteresse vererbt sich von den Eltern auf die Kinder, und jeder Lehrer sollte in seinem Kreise darüber Nachforschungen anstellen, um es den Zwecken des Unterrichts dienstbar zu machen.

Weiterhin wird über die Bedeutung der Schulexkursionen für Sprache und Sprachunterricht diskutiert. Die Sprache hat die Vorstellungen zur Voraussetzung, die Vorstellungen aber resultieren aus den sinnlichen Eindrücken, aus der Anschauung. Wenn nun Rudolf Hildebrand die Abgeblaßtheit unserer heutigen Sprache beklagt und Rückgang auf die Sprache Luthers empfiehlt, so thut er dieses letztere deshalb, weil Luthers Sprache vornehmlich in konkreten Ausdrücken sich bewegt. Mit und an den Dingen selbst sollen die Kinder die Sprache kennen lernen. Das Gedankenmaterial, welches vorzüglich auch durch rechte Ausnutzung der Exkursionen geschaffen werden kann, ist die zu erstrebende Innenseite der Sprache. Immer muß die Sprache durch die Sachen gelehrt werden, wie ja schon Comenius fordert. Heute sind unter 10 Begriffswörtern 8 versteinert, sie haben nicht mehr die alte Lebenskräftigkeit. Recht geleitete Exkursionen können dazu beitragen, daß die Begriffe wieder lebendig werden. Wie viele Ausdrücke entlehnt der Schulunterricht aus dem Gebiete der Naturkunde! Fichte rühmt in seinen Reden an die deutsche Nation unsere Sprache als eine Ursprache, als eine solche, die aus der eigensten Art unseres Volkstums sich weiter entwickelte. Wir merken es aber dem Worte Sonne nicht mehr an, daß es „die am Himmel Reisende“ bezeichnet, ebensowenig daß Tanne = Waldbaum ist. Wir können diese Begriffe mit Hülfe der Wörterbücher wieder flüssig machen, nicht minder aber durch die Anschauung. Beobachtet das Kind Sonnenauf- und untergang, Tages- und Jahresbogen, hat es den Tannenwald gesehen, so hat es wenigstens einen wertvollen Ersatz für sprachliche Studien, die außer seinem Kreise liegen; event. fände auch bei ihm eine sprachliche Belehrung best zubereiteten Boden. Der Wortunterricht kann niemals

ein Ersatz für die lebendige Natur sein. R. v. Raumers Annahme, es genüge für die Behandlung eines Gedichtes, wenn dasselbe nur schön vorgelesen werde, ist für die Volksschule unzutreffend. Was nützt z. B. alles noch so schöne Vorlesen des Abendliedes von Claudius, wenn nicht die notwendigen Anschauungen vorhanden sind! Die Kinder lernen Frühlingslieder, sie singen von Amsel, Drossel, Fink und Star und vom Wiederaufblühen der Veilchen am Bache, aber sie haben vielleicht jene Vögel nie gesehen, ihren Gesang nie gehört, und ebensowenig haben sie sich über die wirklichen Veilchen an einem wirklichen Bache erfreut. Statt dessen wird Bilderdienst getrieben. Man spricht mit den Kindern über die Abbildung eines Steinbruches, während ein wirklicher Steinbruch, zu dem man mit ihnen gehen könnte und sollte, ganz in der Nähe ist.

Wie ist nun die Ausführung der Exkursionen, namentlich bei sehr gefüllten Klassen, zu gestalten? Vor allem müssen die Exkursionen wirklich in den Lehrplan aufgenommen und nicht dem persönlichen Belieben anheimgestellt werden. Im Frühjahre müssen die naturgeschichtlichen Stunden so viel als möglich im Freien gegeben werden. Etwas Definitives wird sich über die Anzahl der Exkursionen nicht festsetzen lassen, da es namentlich auch auf die Jahreszeit und das Wetter ankommt. Zu oft zu exkurrieren, wird nicht leicht möglich sein. Eine erhebliche Schwierigkeit bietet die große Zahl der Kinder in einer Klasse. Angestellte Versuche haben ergeben, daß mit Kindern der unteren Klassen auch bei starker Beteiligung (ungeteilte Klassen) noch zweckentsprechende Exkursionen möglich sind. Obere Klassen müssen in Abteilungen ausgeführt werden. Ein Beispiel einer wirklich stattgehabten Exkursion wird mitgeteilt und auf die Ergebnisse für den geographischen Unterricht (Orientierungsübungen), die Kulturgeschichte (Rauenthaler Kloster, jetzt Farbmühle), die Anschauungsgeometrie (ein großes cylindrisches Wasserbassin am Weg) und die Naturgeschichte (Stare, Tannenwälder mit Verhauen [Jagd!], Standort vieler wichtiger Pflanzen) aufmerksam gemacht. Nicht immer wird freilich auf den Exkursionen ein Naturobjekt mit der nötigen Gründlichkeit betrachtet werden können, und dieselben sollen überhaupt den eigentlichen Unterricht nicht überflüssig machen. Aber die trefflichste Vorbereitung für den nachfolgenden Unterricht zu geben, das Interesse für weitere Belehrungen zu erwecken, diesen Dienst können sie aufs beste leisten. Manchmal können sie passend dem Unterrichte über einen Gegenstand folgen als wichtige Ergänzung desselben, doch ihre eigentliche Stelle ist vor dem schulmäßigen Unterricht.

Nun hört man aber häufig sagen: die Exkursionen, so trefflich sie sein mögen, sind nicht durchführbar, es stehen ihnen zu viel der Hindernisse entgegen. Darauf ist zunächst zu entgegnen, daß diese Hindernisse immer nur äußerlicher und zufälliger Natur sind, und daß die pädagogische Wissenschaft als solche eine Theorie der Exkursionen auszubilden haben würde, selbst wenn durch die Ungunst der äußeren Umstände nirgendwo wirklich exkurriert würde. Aber die Pädagogik ist auch eine Kunst, und als solche fordert sie, daß die Hindernisse kraftvoll aus dem Wege geräumt werden. Vor allem aber sind die Mißverständnisse zu beseitigen. Es ist nicht so zu verstehen, daß für jedes Unterrichtsobjekt eine specielle Exkursion veranstaltet werden müsse. Ein einziger Gang zu einem Steinbruch z. B. kann die Schüler über Humusbildung, verschiedene Felsarten, Lagerung, Hebung, Verwerfung der Schichten und nebenbei noch über vieles andere belehren. Wenn man um zwei Uhr ausrückt und erst gegen Abend heimkehrt, so läßt sich auf einem solchen Ausfluge außerordentlich viel betrachten und beobachten, und Zeit

und Mühe sind nicht vergeblich geopfert. Die Kinder werden durch wohlgeordnete Exkursionen auch angeleitet und angeregt werden, selbst zu beobachten und zu forschen, wenn der Lehrer nicht bei ihnen ist.

Nachdem noch gezeigt worden ist, wie das Endergebnis einer naturgeschichtlichen Lektion über die Ente: die Ente paßt zum Wasserleben, gar nicht erreichbar ist ohne vorhergegangene Beobachtung im Freien, nachdem ferner die Beobachtungs-Fragen und Aufgaben von Piltz den Mitgliedern des Vereins dringend empfohlen worden sind, wird wegen der vorgerückten Zeit die Diskussion abgebrochen und die Generalversammlung geschlossen.

Elberfeld, 29. Mai 1886. H. Wendt.

Fünf Pfennige oder fünf Pfennig?

Von Dr. W. Jütting.

Es ist bekannt, daß die Substantive, welche eine bestimmte Zahl, ein Maß oder Gewicht angeben und mit Zahlwörtern verbunden sind, im Singular stehen — wenigstens nach heutiger Auffassung des Numerus: fünf Paar Schuhe, sechs Stück Schafe, drei Faß Bier, sechs Buch Papier u. s. w. Ferner, daß die Feminina hiervon eine Ausnahme bilden: sechs Ellen Band u. s. w. Vgl. meine Grammatik S. 122. Ferner nehmen die meisten grammatischen Schriften ausdrücklich noch die Zeitmaße und Münzen aus: Vgl. Heyse, Grammatik S. 115. Becker, S. 223. — Andere, wie J. Grimm, Grammatik IV, S. 285, und nach ihm Koch, S. 173, erwähnen die Münzen und Zeitmaße überhaupt nicht. Heyse und Becker sagen aber ausdrücklich 12 Pfennige.

Grimm weist a. a. O. nach, daß sich bei mehreren, z. B. Pfund, Buch, Fuß, Maß u. a. Neutris der alte, dem Singular gleichlautende Plural in dieser Konstruktion erhalten habe, in andern Mask. Acker und Mann die alte unumgelautete Pluralform (die Pl. Männer, Äcker, Bücher, Fässer sind sehr jungen Datums). Und nun nimmt er an, daß sich die übrigen Fälle diesen analog gebildet hätten, so daß wir es eigentlich überall mit altertümlichen Pluralen zu thun hätten. Er sagt ausdrücklich am Schluß (S. 286): „In keinem dieser Substantive läßt sich also ein wirklicher Singular anerkennen, der den Plural verträte." Ihm folgen hierin natürlich fast alle Grammatiker zweiten Ranges, wie ich a. a. O. auch. Und doch glaube ich jetzt bestimmt, daß der große Meister sich irrt. Untersuchte er die Sache jetzt, so würde er ohne Zweifel dem Tonfall der lebendigen Rede mehr Aufmerksamkeit geschenkt haben; er ließ sich fast überall zunächst durch die ältere und älteste Schreibweise in seinem Urteil leiten.

Es ist ja allgemein bekannt, daß bezüglich der sprachlichen Formen sich ein bedeutender Rückgang in historischer Zeit bemerkbar macht: in dem Maße, als sich die Satzformen entwickelt haben, sind die Wortformen zerfallen. In den Flexionsformen ist ein förmlicher Verwitterungsprozeß eingetreten. Das hat niemand genauer gewußt und zugleich mehr beklagt als der größte Sprachgelehrte selbst. Allein erst in der letzten Zeit ist man sich mehr und mehr darüber klar geworden, daß dieser Zerfall seinen eigentlichen Grund in dem Tonfall hat. Auch in der Prosa beherrscht ein gewisser Rhythmus die Formen. Es ist mir

natürlich nicht möglich, hier die Hauptsätze über diese Erscheinung näher darzulegen; ich erlaube mir dieserhalb auf die Schrift von Schleicher, „Die deutsche Sprache" aufmerksam zu machen. In einem erst zum Teil gedruckten Artikel über deutsche Wörterbücher — in Dr. Schumanns Rhein. Schulmann — habe ich diese Gesetze an gewissen Verbalformen näher nachgewiesen. Während die Alten fast jede Silbe eines Wortes gleichmäßig betonten, hat sich später der Ton auf die Stammsilbe gedrängt, und andere Wortteile erhalten schwächere Betonung, oder sie verstummen und fallen ganz ab. Nun ist das Metrum der deutschen Wortbildung und Rede wesentlich ein trochäisches, (– ⏑), vereinzelt auch ein daktylisches (– ⏑ ⏑), wobei ⏑ ⏑ = ⏓: glücklicher Reichtum (– ⏑ ⏑ = – ⏓).

Nun vergleiche man folgende Redensarten inbezug auf das Metrum und die Flexion:

a. Männlich: Sieben Fuß tief (– ⏑ ⏓ –); 6 Fuß lang (– ⏓ –); 3 Schuh hoch; 4 Zoll breit (ndd. vêr dûm brêd, nicht dûmen); 8 Schritt lang; 2 Acker groß; 500 Mann Infanterie; 10 Stein Wolle.

b. Sächlich: 3 Maß Wein; 4 Glas Bier; 9 Ries oder Buch Papier; 6 Schock Bohnenstangen; 4 Dutzend Federn; 5 Mandel Eier; 3 Pfund Speck; 3 Faß Bier; 6 Lot Zimt; 3 Groß Federn; 3 Stück Käse.

c. Weiblich: 5 Ellen Zeug (– ⏓ ⏑ –); 3 Tonnen Öl; 4 Kannen Bier; 4 Metzen Hafer u. s. w.

Wie man sieht, werden die männlichen und sächlichen Zahl-, Maß- und Gewichtsbestimmungen singularisch, d. h. durch Fortfall der Pluralflexion ausgedrückt. Ursprünglich hielt man hier gerade so gut, wie bei den Münzen und Zeitbestimmungen noch jetzt zum Teil, an dem Plural fest, der ja eigentlich auch nur zu der vorangehenden Zahl stimmt. Aus mhd. Zeit werden z. B. nachgewiesen: drîer hende breit (jetzt drei Hand breit); siben vüeze lanc. Nur das unregelmäßig biegende Mark war schon im Mittelalter durchweg flexionslos, mit Ausnahme der abhängigen Fälle, selbst wenn keine betonte Stammsilbe folgte. tusend mark; aber gen. pl. tusend marke, dat. pl. marken. Jetzt ist es völlig flexionslos: mit 3 Mark bezahlen.

Nur die Feminina bilden eine Ausnahme. Warum? Weil sie schon im nom. sing., also im Wortkörper zweifilbig sind, lautlich – ⏑, und hieran ändern die ursprünglich erforderlichen Plurale nichts, während bei den übrigen dadurch das Metrum gestört würde. Zugleich zeigt dieses Beispiel, daß selbst Münzen von diesem Gesetze nicht ausgenommen sind. Wir würden das leicht nachweisen können, wenn wir nicht zufällig so arm an Münzen männl. Geschlechts wären, bei denen sich der Plural wesentlich vom Singular unterscheidet: Thaler, Stüber, Heller, Grofchen, Batzen u. s. w. lauten im Plural wie im Singular. Die einzigen mir aus neuerer Zeit im Augenblick zu Gebote stehenden Beispiele Schilling, Silberling und Pfennig (früher Pfenning wie König — Küning) bilden den Plural auf e, der in alter Zeit auch unter allen Umständen festgehalten wurde. Statt der zahlreich vorhandenen Beispiele aus dem Mittelalter erinnere ich nur an Luther: Joseph wurde um 20 Silberlinge verkauft: Vgl. 2 Kön. 6, 25 — wo man übrigens in einigen Bibelausgaben auch schon 80 Silberling liest. Richt. 16, 5; Jos. 3, 2; Matth. 26, 15. Schilling kommt in der Bibel nicht vor. Mhd. zehen schillinge,

fünf schillinge, und so überall. Dagegen finde ich im ostfriesischen Landrecht von 1515 schon fast überall die singulare Form, die ohne Zweifel in Niederdeutschland, z. B. in Hamburg, schon seit langer Zeit ausschließlich gebräuchlich gewesen sein wird: 3 Mark 4 Schilling. Wie mir Herr Lehrer Heinemann zu Quedlinburg, auf dessen Anfrage ich den ganzen Artikel verfaßt habe, mitteilt, hat er auf hamburgischen Briefmarken ausschließlich Schilling, dagegen auf holsteinschen Schillinge gefunden. Übrigens würde jetzt der ndd. Plural von Schilling und Pfennig: Schillinks und Penninks lauten. Pfennig findet sich in der Bibel nur an einer Stelle, die hier in Frage kommen könnte, und zwar schon in unflektierter Form: (Acc. Pl.) 200 Pfennig wert Brot, Mark. 6, 37: (Nom. Pl.) 200 Pfennig wert Brots, Joh. 6, 7. Während, wie bemerkt, im Mittelalter unter allen Umständen die flektierte Form gebräuchlich war, wendet Luther hier schon die unflektierte an, was meiner Ansicht nach lediglich daran liegt, daß hier wie in den obigen Beispielen (S. 292) ein eng verbundenes betontes Wort folgt, zu welchem — und das ist für die Betonung und die Form das entscheidende Moment — die Wertbestimmung wie alle jene Zahl-, Maß- und Gewichtsbestimmungen in einem attributiven Verhältnisse steht.

Die hier vorliegenden Attributive sind nun zweigliedriger Art, so daß das erste Glied ein Zahlwort, das andere aber auch als ein substantivisches Zahlwort anzusehen ist, das nicht den Gegenstand, sondern das Maß (die Zahl, den Wert ꝛc.) desselben bestimmt, und zwar die Qualität des Maßes, während das vorhergehende eigentliche Zahlwort die Quantität. Aus diesem Grunde erhält auch das Zahlwort den Hauptton, das numerale Substantiv den Nebenton. Somit gleichen derartige Formen andern mehrgliedrigen Attributsformen, wie: ein steinreicher Mann (⏑ – ⏑⏑ –), ein baumlanger Kerl ꝛc., oder auch: ein glückliches Paar u. s. w.

Ich vermute nun, daß sich die Verkürzung der flektierten Form zur reinen Wortform erst in solchen attributiven Verbindungen, und zwar an den ohnehin schwächer flektierten Neutris (Maß, Faß, Buch u. s. w.) vollzogen habe, und von diesen auch zu den Masculinis vorgedrungen sei; daß sodann endlich auch die Münzen und Zeitbestimmungen, bei denen freilich die attributive Anwendung seltener auftritt, berührt worden sind, daß aber bei diesen der Prozeß, wenigstens in der hochdeutschen Schriftsprache, noch nicht zum Abschluß, also die Regel noch nicht zur allgemeinen Anwendung gekommen sei, teils weil wenige hierfür geeignete Formen vorhanden sind, teils weil der attributive Gebrauch hier seltener ist. Bei den Fem. Stunde, Minute, Sekunde, Woche ist ebensowenig eine Verkürzung möglich wie bei den Fem. des Maßes u. s. w. (S. 292.) Dagegen schwankt der Gebrauch bei Jahr und Monat, wie auch schon Heyse S. 115 anführt; aber wohlgemerkt findet sich die volkstümliche Verkürzung nur in den attributiven Formen, bei denen das Numeral-Substantiv (Jahr, Monat) wie andere Maß-Substantive schwache Betonung, den Nebenton erhält: 5 Monat alt; 6 Jahr alt sind volkstümlich. Daß Jahr in unflektierter, Tag dagegen in flektierter Form Tage gebraucht wird, liegt ohne Zweifel an dem gewöhnlich kurzen Vokal in Tag, der erst im Plural allgemein lang wird.

Wie sehr auch bei Zeitbestimmungen von alters her Neigung zur Verkürzung vorhanden sei, zeigen die alten Formen tusend stunt für 1000 mal, während sonst immer, wo der Substantivbegriff von Stunde zur Geltung kommt, der Plural gebräuchlich war. Auch das hier gebrauchte Mal, in 3, 4 mal 4,

war bekanntlich ein Substantiv, das aber tonlos und flexionslos geworden ist, wie die Nachsilbe lei in einerlei, zweierlei, das ursprünglich Substantiv für „Art und Weise“ und mit frz. loi — Gesetz — identisch ist.

Es braucht wohl nicht bemerkt zu werden, daß die obigen Maß-Namen dann immer den Plural erfordern, wenn sie nicht attributiv stehen, sondern die Substanz oder den Inhalt der gemessenen Sache ausdrücken. Beispiele bei Heyse.

Ebenso brauche ich nach obigen Auseinandersetzungen wohl nicht noch hervorzuheben, daß sich die flektierten Formen am längsten da erhalten haben, wo den Maßnamen nicht unmittelbar hochtonige Begriffswörter folgen; man kann ohne Zweifel auch heute noch ebenso gut hochdeutsch 5 Schillinge, Pfennige, Silberlinge sagen, wie man — aus demselben Grunde — sagt: mit Sechsen fahren (= sechs Pferden), zu zweien reisen u. s. w. Überhaupt waren ja die Grundzahlen ebensogut deklinabel, wie es die Ordnungszahlen noch sind.

Aber die Tendenz geht nach Fortwerfung der Flexionsendungen, auch der Pluralendungen, wenn diese das Metrum ändern. Die Volkssprache Norddeutschlands ist hierin, wie in der Abschwächung der Wortformen überhaupt, dem hochdeutschen und besonders den süddeutschen Dialekten voraus. Es entspricht darum der ndd. Volkssprache, wenn z. B. auf den jetzt in Norddeutschland geprägten Münzen und Postwertzeichen: 3 (5, 10) Pfennig gedruckt wird. Im deutschen Münzgesetz vom 9. Juli 1873 heißt es u. a. auch schon:

$^1/_{12}$ Thalerstück = 25 Pfennig;
$^1/_{15}$ „ = 20 „

Aus einer mir vorliegenden Sammlung, älterer, jetzt außer Kurs gesetzter Pfennig-, Doppelpfennig-, und Dreipfennig-Stücke ersehe ich, daß bis vor genau einem Jahrzehnt man überall in den Münzen schwankte: ich finde fast ebenso oft Pfenninge und Pfenning als Pfennige und Pfennig für den erwähnten pluralen Begriff. In Süddeutschland schwankt man jetzt nicht mehr: 5 Pfennig, 10 Pfennig ist dort nur noch üblich, wie diese Form auch auf Reichsmünzen und Postwertzeichen nach und nach schon die Überhand genommen hat. Bis 1873 war sogar auf Einpfennigstücken das ältere Pfenning durchaus vorherrschend, obgleich die gekürzte und in der Nachsilbe verschwächte Form Pfennig schon in der ahd. Periode vorkommt.

Aus alledem geht hervor, daß — um noch einmal auf den Ausgangspunkt zurückzukommen: —

1. Die ältere Ausdrucksweise unzweifelhaft nur: 5 Pfennige ist;

2. daß diese Form überall auch jetzt noch festgehalten werden kann, wenn die fraglichen Ausdrücke nicht in attributiver Weise ein nachfolgendes Begriffswort ergänzen;

3. daß aber, wenn letzteres der Fall ist, das schwachtonige 5 Pfennig flexionslos gebraucht werden muß: für 5 Pfennig Brot; und

4. daß wir uns in der Schulsprache der flexionslosen Form „5 Pfennig,“ auch wenn das Wort nicht gerade attributiv steht, als einfache Wertbestimmung, nicht länger widersetzen können. Die Schriftsprache wird hierin der Volkssprache um so notwendiger folgen müssen, als die allmächtige Verkehrssprache der Post hierin vorangeht.

Die ganze Darstellung erhält einiges Licht durch einen kurzen Blick auf ältere und verwandte Sprachen.

Daß auch bei uns von alters her der Plural in solchen Fällen allgemein

gewesen ist, steht unzweifelhaft fest. Im Gotischen schloß man sich hierin genau an die Grundsprache der Bibel an. Genannte Stelle Joh. 6, 7 lautete in der lat. Vulgata: ducentorum denariorum panes non sufficiunt (wörtlich: Brote der zweihundert Denarien — gen. pl. — genügen nicht. — Demnach ist panes eigentl. Subj.) — Gotisch:

tvaim hundam skatte hlaibos ni ganohai sind

dat. gen. pl. pl. nom.
v. skatt (s) v. hlaib (s)

Das Subj. ist auch hier hlaibos (Brot. Laib.)

Im Englischen, welches in der Abschleifung der Flexionsformen uns schon weit voraus ist, finden sich eine große Menge von Quantitätsbestimmungen in substantivischer Form, die in der Volkssprache wie bei volkstümlichen Schriftstellern und Dichtern jedes Pluralzeichens entbehren, während die gebildete Sprache der Gegenwart und die Rechenbücher den Plural wieder herzustellen beflissen sind. Einer der größten Kenner, Prof. Mätzner, berichtet, Grammatik I, 233: „Die englischen Rechenbücher beugen solche Wörter regelmäßig, und Grammatiker verwerfen die Nichtbeugung als geradezu falsch." Allein, was hilfts? Gegen den Strom der Volkssprache ist die Weisheit der Grammatiker ohnmächtig, dort wie bei uns. Merkwürdig ist hier der Gebrauch von penny (aus altengl. pending, was bekanntlich auf pand, Pfand für die Ware zurückzuführen ist, vgl. Weigand und meine sprachwissenschaftlichen Essays S. 254. 281). Es erhält im Englischen den regelmäßigen zweisilbigen Plural pennies, wie bei uns Pfennige, wenn die einzelnen konkreten Geldstücke, also der Substantiv-Begriff, gemeint ist; es wird aber in pence (statt des ältern pens) verkürzt bei Bezeichnung des Wertes einer Sache; also wenn infolge des veränderten Begriffs die Betonung abgeschwächt wird, so verkürzt sich die Wortform um eine Silbe.

Es ist zweifellos, daß wir die dreisilbige, daktylische Form Pfennige in solchem Falle nicht mehr aufrecht erhalten können.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Sammlung der für das Elementar-Schulwesen des Regierungsbezirks Düsseldorf gültigen Bestimmungen. Zusammengestellt von Hildebrandt, Königl. Regierungs- und Schulrat. Preis geheftet 3 Mk.

Über Zweck und Inhalt der Sammlung spricht sich der Herr Herausgeber in dem Vorwort so bestimmt aus, daß wir seine Worte hier nur mitzuteilen brauchen, um das XX und 510 Seiten starke Buch in den Kreisen, für die es bestimmt ist einzuführen. In dem Vorwort heißt es:

„Die Sammlung von Schulverordnungen will in erster Linie denjenigen Lehrern des Regierungsbezirks Düsseldorf dienen, welche sich auf die Prüfung für die Befähigung zur definitiven Anstellung vorzubereiten haben. Nach dem Erlaß des Herrn Ministers der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 17. Juli 1883 (U. III. a. Nr. 15 401) soll fortan bei der zweiten Volksschullehrerprüfung darauf Gewicht gelegt werden, zu ermitteln, ob der Prüfling eine genaue Kenntnis der in dem Bezirke seiner Amtsthätigkeit geltenden Ver-

ordnungen der Schulverwaltung besitzt. Dieser Anforderung zu genügen ist bisher den Lehrern des Regierungsbezirks Düsseldorf dadurch erschwert gewesen, daß einerseits die Akten der einzelnen Schulen nicht eine vollständige Sammlung der Schulverordnungen enthalten, auch diese Schulakten namentlich den jüngeren Lehrern nicht stets zugänglich sind, und daß andrerseits die im Druck erschienenen Sammlungen von Schulverordnungen ihres bedeutenden Umfangs wegen — dieselben erstrecken sich über das Volksschulwesen des gesamten Staates — nur zu einem Preise zu beschaffen sind, welchen zu zahlen den Volksschullehrern nicht zugemutet werden kann. Somit erwies es sich als ein Bedürfnis, eine den Lehrern leicht zugängliche Sammlung der auf das Volksschulwesen des Regierungsbezirks Düsseldorf bezüglichen Verordnungen herzustellen.

In zweiter Linie bezweckt diese Sammlung denjenigen Lehrern und Schulamtskandidaten hülfreiche Hand zu bieten, welche in den Schuldienst des Regierungsbezirks Düsseldorf eintreten und daher das Bedürfnis haben, sich mit den bei der Verwaltung einer Schulstelle zu beachtenden Bestimmungen der Schulbehörde bekannt zu machen.

Mitbestimmend zur Herausgabe dieses Werkes ist auch der Umstand gewesen, daß bei dem lückenhaften Zustande der Akten nicht weniger Schulen vielfach aus den Kreisen der Lehrer des Regierungsbezirks der Wunsch nach einer vollständigen Sammlung der zur Zeit noch geltenden Schulverordnungen laut geworden ist. Um diesen Wunsch zu befriedigen, sind alle Verordnungen aufgenommen, welche für die Lehrer des Regierungsbezirks überhaupt von Wichtigkeit sind."

Hinzugefügt mag noch werden, daß auch die auf das Elementarschulwesen bezüglichen Gesetze und Ministerialerlasse, welche für den Regierungsbezirk Düsseldorf Bedeutung haben, teils im Auszuge, teils vollständig beigegeben sind.

Schließlich kann ich hier einen Stoßseufzer, an dem allerdings die vorliegende Sammlung und der Herr Herausgeber völlig unschuldig sind, nicht wohl zurückhalten. Die Zahl der Gegenstände bei der zweiten Lehrerprüfung war schon eine so reiche, daß man im Interesse der Vertiefung der Lehrerbildung wohl eine Beschränkung wünschen mußte. Nun kommt noch die Bekanntschaft mit den Verordnungen der Schulverwaltung hinzu. Wer ein öffentliches Amt hat und sich die Finger nicht verbrennen will, der thut wohl, sich mit den Obliegenheiten seines Amtes vertraut zu machen; aber muß denn durchaus alles prüfungsmäßig festgestellt werden? Horn.

Evangelisches Schulblatt.

August 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Eine pädagogische Zeichenlehre.

(Eine Buchrecension und eine Forderung für den Zeichenunterricht.)

Von J. Trüper.

Motto: „Es liegt das dringende Bedürfnis vor, ein kurzes Handbuch des Zeichenunterrichts inmitten einer Menge der widersprechendsten Versuche zu geben" und „ein Zeichenwerk zu schaffen, das sowohl den stufenmäßigen Fortschritt als auch zugleich den engsten Anschluß an die behandelten Sachgebiete gewährt." (Dr. Rein im Vorwort zu Ottos „Pädagogische Zeichenlehre" S. V. und im „fünften Schuljahr" S. 149, Anmerk.)

Solange die Methodik der verschiedenen Zweige des Volksschulunterrichts nur von den Männern der Fachwissenschaften bestimmt und der Volksschule oktroyiert wurde, oder solange die Volksschullehrer sich nur bei jenen Männern Rats erholten und ihren Unterricht zuschnitten nach dem Muster „früherer" Schulen, so lange hat die Methodik dieser einzelnen Fächer im argen gelegen. Erst seit der Zeit, als Pestalozzi die elementare Methode für alle Unterrichtsanstalten, die den Geist erst mündig machen wollen, von der wissenschaftlichen Methode zu emancipieren versuchte; erst als Herbart dem Schulunterrichte eine streng wissenschaftlich-psychologische Grundlage zu geben versuchte, begannen die Fortschritte der Methodik.

Aber nicht überall und nicht in allen Fächern hat sich diese Emancipation gleichmäßig vollzogen. Die Anschauung bildet noch nicht überall und in allen Stücken das absolute Fundament aller Erkenntnisse, wie Pestalozzi verlangte; der Memorier-Materialismus, der mit Hülfe der Katechismen, der kompendienartigen Leitfäden, der sprachlichen Regelbücher u. s. w., statt den kindlichen Geist zu nähren und seine Kräfte und Anlagen harmonisch zu entfalten, mit Vorliebe „Leichname beisetzt in den Grüften des Gedächtnisses" (Herbart) ist auch heute noch nicht völlig ausgestorben.

Auch der Zeichenunterricht harrt im allgemeinen noch der Emancipation von der akademischen Lehrmethode und einer Auswahl des Stoffes nach pädagogisch-psychologischen Grundsätzen. Es herrscht darum auf diesem Gebiete noch immer die seit Pestalozzi hergebrachte Zerfahrenheit, und die Gegen-

sätze in den Ansichten sind noch längst nicht ausgeglichen. Immer noch fehlt dem Zeichenunterrichte die sichere Grundlage, wie die andern Unterrichtsfächer sie zum Teil längst besitzen, eine Grundlage, wie sie schon von Pestalozzi klar vorgezeichnet und von Herbart teilweise erweitert worden.

Ein Werk aber, das in dieser Hinsicht noch immer unsere volle Beachtung verdient, liegt uns zur Besprechung vor in

„Dr. Fr. Ottos Pädagogische Zeichenlehre. Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein, Seminardirektor in Eisenach. 3. Aufl. Weimar, Hermann Böhlau 1885."

Wollte man allerdings das Buch nach der Anzahl der Auflagen beurteilen, so müßte es in der Zeichenunterrichts-Litteratur einen untergeordneten Platz einnehmen. Doch obgleich die 1. Auflage bereits im Jahre 1837 erschien und erst 1873 die 2. Auflage erfolgte, nachdem Rein im „Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik" von 1871 die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung dieser „Pädagogischen Zeichenlehre" gelenkt hatte, so ist das Werk heute keineswegs veraltet oder durch andere um ein Bedeutendes überholt. Um so viel die Werke von Flinzer und Stuhlmann diese Ottosche Zeichenlehre, vom zeichenkünstlerischen Standpunkte aus betrachtet, überragen mögen, um mindestens ebensoviel überragt die „Pädagogische Zeichenlehre" diese Werke, vom pädagogischen Standpunkte aus betrachtet. Erkennt man aus dem Flinzerschen Werke den Zeichenkünstler, so erkennt man aus dem vorliegenden den erfahrenen Schulmann und einsichtigen Pädagogen.

Otto war neben Hippius der Erste, der nach Pestalozzi wieder mit Nachdruck darauf hinwies, daß das Zeichnen nicht Zweck an sich, sondern nur Mittel zum Zweck der allgemeinen Menschenbildung sei, „durch welches die der Menschennatur allgemein eigne Anlage zur Kunst entfaltet und bethätigt werden müsse" und das darum in gleiche Rechte mit den andern wesentlichen Bildungsobjekten zu stellen sei. Mit Pestalozzi verlangte er darum „Bildung des Menschen durch die Kunst," aber nicht „Bildung des Menschen zur Kunst, zum Künstler." Und „insofern das Zeichnen als ein Mittel zur Erstrebung allgemeiner und allseitiger Bildung benutzt und nicht bloß als Zweck an sich angesehen wird," nennt er es ein „pädagogisches" und unterscheidet es damit von dem „Fachzeichnen, das materiell nützen" und dem „Kunstzeichnen, das erfreuen will."

> Die Aufgabe des pädagogischen Zeichenunterrichts besteht nach Otto „a) in formaler Hinsicht: in naturgemäßer Entwicklung und Bildung derjenigen Kräfte, auf deren vereinter Wirksamkeit die Kunstanlage des Menschen zur zeichnenden Darstellung beruht, um damit die durch alle Unterrichtsgegenstände beabsichtigte Gesamtbildung wesentlich erzielen und vollenden zu helfen."

„b) in materialer Hinsicht: in Aneignung desjenigen Realen von der Kunst, was sowohl ohne Hinblick auf einen bestimmten Beruf von Nutzen und Vorteil im Volksleben ist, als auch für den Eintritt des Fachzeichnens und bei dem Verfolge der Höhe der Kunst, als der wahre, unüberspringliche Grund angesehen werden muß."

Zur Lösung derselben fordert der Verfasser nicht eine „dilettantische", sondern vielmehr eine „pädagogische, eine elementare" Behandlung.

Angehende und „fertige" Künstler wird das Buch zwar nicht befriedigen, und mancher Fachmann, der sich nur „auf der olympischen Höhe seiner Specialität bewegt," und von „dort souverän herabsieht auf den niederen Dunstkreis, in welchem der Volksschullehrer sich zu plagen habe, um seine armseligen Kenntnisse den schwerfälligen Naturen des einfältigeren Bruchteils der Jugend beizubringen",*) und darum vornehm an der Volksschulpädagogik vorbeigeht, wird erklärlicherweise manches, auf das wir vom pädagogischen Standpunkt aus den Finger besonders legen möchten, mit Herrn Reallehrer Grau für „unverständlichen Schwulst" und für „grobe pädagogische Schnitzer" erklären, so z. B. wenn S. 32 und 33 gesagt wird:

„Die Kunst hat die Natur und ihre aus dem Reiche der Ideale gegriffenen Schöpfungen in Schränke, Mappen und Säle gebracht; aber um die Natur in der Kunst und die göttliche Kunst in der Natur zu begreifen, muß der Kunstschüler lernen, als gäbe es keine Kunst. Der unmündige Mensch muß zu seiner Bildung im allgemeinen den Weg der Menschheit gehen, nur unter methodischer Leitung und Ausscheidung der mancherlei Abwege. Dieser Weg ist aber in Bezug auf das Zeichnen der von der Sache zum Bilde, als dem Zeichnen der Sache. Der Zeichenunterricht verfährt demnach naturgemäß, nicht wenn er die verschiedensten Formen, deren sich die Kunst bemächtigte, vorzeichnet und nachzeichnen läßt, und, wenns hoch kommt, sie an wirklichen Körpern nachweist; sondern, wenn er die Hauptformen der sichtbaren Natur den Kindern an Natur- oder Kunstkörpern vorführt, sie daran erkennen und auffassen läßt, eine Bildform davon abzieht, diese zeichnend einübt und sowohl aufs neue zur Auffassung und Abzeichnung der Natur benutzt, als auch ihre Zusammensetzung und Verbindung zu freien Gebilden in der Kunst aufzeigt und damit zu ähnlichen Schöpfungen der Phantasie erst befähigt, dann auffordert."

Der angehende pädagogisch gebildete Elementarlehrer aber wird in dem Buche manche treffliche Anregung und manche wohl zu verwertende Anweisung finden, auch wenn er diese oder jene Ansicht des Verfassers nicht teilen sollte.

---

*) Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Die Einheit der Schule. Frankfurt 1884. S. 4.

Und wenn man bedenkt, wie so mancher Seminarist, wenn er ins Lehramt tritt, gerade im Zeichenunterrichte ratlos dasteht, auch wenn er hinreichende Fertigkeit im Zeichnen besitzt, so möchte man wünschen, daß ein derartiges Buch im Seminar mit den Seminaristen theoretisch wie praktisch gründlich durchgearbeitet werde.

Soll das vorliegende Buch aber als zuverlässiger Ratgeber für „angehende Lehrer" dienen, so ist unseres Erachtens eine sorgfältige, zeitgemäße Umarbeitung an mehreren Stellen erforderlich. Aus einer Vergleichung mit dem Zeichnen in den Reinschen „Schuljahren" ergiebt sich, daß der Herr Herausgeber seiner eigenen Ansicht aus Pietät gegen den ursprünglichen verdienstvollen Autor keine Geltung hat verschaffen mögen und statt dessen mit zahlreichen Hinweisen auf neuere Zeichenwerke sich begnügt hat. Nur dem theoretischen oder „allgemeinen Teil" des Buches sind Ideen aus der neueren Pädagogik und Zeichentechnik einverleibt worden. Doch haben dieselben keine weitere Wirkung auf den zweiten, den „besonderen Teil" des Buches ausgeübt. Theorie und Praxis stehen deshalb hin und wieder im Gegensatz: jene steht auf dem Standpunkte des erziehenden Unterrichts, diese trägt bald mehr, bald weniger das traditionelle Gewand. Doch wenn das Buch für die Praxis bestimmt sein und mehr als einen historischen Wert haben soll, so ist eine Umarbeitung, namentlich auch des „besonderen" Teils durchaus erwünscht, da in den ca. 50 Jahren seit der Herausgabe der 1. Auflage auf dem Gebiete der Zeichenunterrichtstheorie und -Technik mehr. hinzugelernt worden ist, als Herr Dr. Rein verwertet hat. Verkennen wollen wir jedoch nicht, daß es viele Schwierigkeiten bieten wird, den praktischen Teil in einer gewissen Vollendung den schon in der vorliegenden Auflage der Theorie nach angedeuteten Forderungen entsprechend auszuführen. Da jedoch diese Schwierigkeiten vorwiegend das Princip der kulturhistorischen Stufen betreffen, dasselbe aber bis dato noch theoretisch nicht genug geklärt worden (wozu unseres Erachtens eine sorgfältige und eingehende monographische Bearbeitung erforderlich ist, die namentlich auch genügend Rücksicht nimmt auf die thatsächlich gegebenen Verhältnisse im Volksschulwesen), so dürfte es sich empfehlen, die kulturhistorischen Stufen einstweilen noch unberücksichtigt zu lassen, dafür aber um so viel entschiedener die übrigen Principien des erziehenden Unterrichts zu realisieren.

Bei der Besprechung der „Pädagogischen Zeichenlehre" will ich versuchen, diejenigen dieser Fragen besonders hervortreten zu lassen, die noch wenig diskutiert, ja von vielen „anerkannten Autoritäten" bis dato vollständig ignoriert worden sind. In diesem Blatte ist allerdings schon mehrfach darauf hingewiesen worden, u. a. von Dörpfeld selbst in mehreren Artikeln. (Eine gesicherte Grundlage ist ihnen geschaffen in den Dörpfeldschen „Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans.") Ausführlicher erörtert worden sind sie in dem Artikel: „Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht unter besonderem Hinblick auf den Lehrstoff, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts" (Ev. Schulbl. 1884, Nr. 7—16.) Doch

einerseits fordert das vorliegende Buch sie abermals als Maßstab und andrerseits dürfte es gewissen Thatsachen gegenüber angezeigt sein, auf manche Punkte nach Döpfelds Rat zweimal den Finger zu legen. —

Über die „Auswahl des Unterrichtsstoffes" wird auf S. 16 und 17 zum Teil sehr zutreffend gesagt:

„Weitaus die Mehrzahl der Sammlungen giebt eine ziemlich kritiklose Auswahl aus allen möglichen Gebieten und glaubt hiermit das Richtige getroffen zu haben. Und doch dürfte es keinem Zweifel unterliegen, daß ebenso, wie auf die Bearbeitung des Stoffes die allgemeinen Grundsätze der Didaktik angewandt werden, so auch auf die Auswahl des Stoffes. Hierbei ist nun in den Erziehungsschulen (und mit diesen allein haben wir es zu thun) das Princip der Konzentration maßgebend. Durch dieses Princip allein kann man zu einer konsequenten, wohlbegründeten Stoffauswahl gelangen.

„Hiernach würde im allgemeinen die Forderung so lauten: Schließe den Zeichenunterricht an den Sachunterricht an und laß die im Sachunterricht behandelten Gegenstände im Zeichenunterricht zur bildlichen Darstellung gelangen, weil hierdurch das Interesse wesentlich erhöht wird. Allerdings darf man diese Forderung nicht so auffassen, daß alles und jedes im Sachunterricht Behandelte zur zeichnerischen Darstellung gelangen müsse — dies würde nicht möglich sein und auch dem Ziel des Zeichenunterrichts widersprechen, da nur schöne Formen gezeichnet werden sollen —, sondern vielmehr so, daß die Stoffe des Sachgebietes, welche den kulturgeschichtlichen Fortschritt repräsentieren, auch dem zeichnerischen Fortgang die Weisung geben. Indem der Zeichenunterricht dem kulturhistorischen Aufbau des Unterrichts sich anschließt, hat er auf der jedesmaligen Kulturstufe dasjenige zur Nachbildung zu bringen, worin das Schönheitsgefühl des betreffenden Volkes, sowie der betreffenden Kulturstufe zur äußeren Erscheinung kam. Somit trägt der Zeichenunterricht zur Ergänzung des kulturgeschichtlichen Bildes bei und folgt der Entwicklung der schönen Formen, wie sie sich in der Architektur, in der Ausschmückung der menschlichen Wohnung, Kleidung, Gerätschaften u. s. w. zeigt.

„Hiernach muß also die Auswahl des Stoffes vorgenommen werden. Der Zeichenunterricht steht dabei von Anfang an mitten im Sachunterricht und verfolgt dabei in der geeignetsten Weise seinen obersten Zweck: Bildung des Geschmacks. Ein schätzenswerter Versuch, diesen Gang zur Darstellung zu bringen liegt in dem Werkchen des Herrn Menard vor: Der Zeichenunterricht in der Volksschule, Neuwied 1883."

In dem „besonderen Teil" aber vermissen wir in der Stoffauswahl die kulturhistorischen Stufen, wie auch den Anschluß an den Sachunterricht.

Solange hinsichtlich der „kulturhistorischen Stufen“ im Zeichnen nur ein „Versuch“ vorliegt und so lange diese Frage überhaupt selbst unter Herbartianern „strikteſter Observanz“ noch als sehr problematischer Natur erachtet, auch wohl in vielen Staaten, wie bei uns in Bremen, die Durchführung aus schulregimentlichen Gründen eine pure Unmöglichkeit sein würde, möchten wir einen zweiten „Versuch“ in einem Buche, das namentlich für „angehende“ Lehrer geschrieben ist, kaum empfehlen. Aber den Anschluß an den Sachunterricht vorsichtig anzustreben, würde kaum ein Anhänger der hergebrachten und unter den Schulobern weitverbreitetsten Pädagogik tadeln, wenn es nur nicht im Namen des Herbartianismus geschehen würde, sondern vom strengsachlichen Standpunkte aus. Auf S. 29, wo für „das Elementarzeichnen im engern Sinne“ die Vorlagen von Baur und Rein empfohlen werden, wird allerdings gesagt:

„Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer nicht unbedingt diesem vorgeschriebenen Gange zu folgen hat. (Anschluß an den Sachunterricht!)“;

allein auf S. 36 und 37 wird dem Princip der Konzentration geradezu widerraten, noch dazu in dem Punkte, wo zwei „Fächer“ zusammengehören, wie Theorie und Praxis, wie Auffassung und Darstellung, wenn „über die Verbindung des geometrischen Zeichnens mit der Raumlehre“ der Autor schreibt:

„Zur Verbindung der Formen- oder Raumlehre mit dem geometrischen Zeichnen hat unstreitig teils die Gleichheit der in beiden Gegenständen zu behandelnden Grundobjekte, teils die Ansicht geführt, daß Darstellungen und Nachbildungen der gedachten räumlichen Verhältnisse und Beziehungen in der Raumlehre sehr zweckmäßig sind. Allein die Verschiedenheit der Zwecke beider Gegenstände macht ihre stete Sonderung durchaus notwendig. Zwar sind beide vortreffliche Bildungsmittel der Anschauung; aber das Zeichnen bleibt mehr beim äußern stehen und zieht dabei nicht bloß die gesetzmäßigen Formen der Steinwelt, sondern auch die freiern der andern Reiche in den Kreis seiner Betrachtung. Die Raumlehre dagegen verweilt bei jenen und will vorzüglich die innere Anschauung bilden. Zwar haben beide es mit zeichnender Darstellung und mit Nachbildung zu thun; aber das Zeichnen am meisten mit dem Gesehenen, dem durch unmittelbare Anschauung Gewonnenen und der Einbildungskraft Übergebenen; die Raumlehre mit dem Gedachten und nur darum, um dem in der innern Anschauung Zusammengesetzten, dem durch Begriffskombination Gefundenen einen höhern Grad von Klarheit zu geben. Auch fordert man von den Darstellungen des Zeichnens treue Übereinstimmung des Abbildes mit dem Vorbilde und Schönheit; von denen der Raumlehre keines von beiden; ihre Nachbildungen sollen bloß Zeichen für Gedachtes sein, nie für dieses selbst gehalten werden, eine Nichtübereinstimmung zwischen beiden kann daher sogar förderlich sein, sie wirkt als Schutzmittel gegen nachteilige Ver-

wechselung. Beim Zeichnen ist ferner das Können die Hauptsache, es ist eine Kunst; bei der Raumlehre das Wissen, es ist ein wissenschaftlicher Gegenstand. Jenes wendet sich an das Gefühl, will den Geschmack bilden und sucht deshalb auch die ästhetische Seite am Übungsstoffe auf; diese will eine Gymnastik des denkenden Geistes, eine praktische Logik sein. Darum führt sie die gewonnenen Anschauungen dem Verstande zu, daß er sie zu Begriffen umbilde, und diese zu Urteilen, Schlüssen und Schlußreihen verbinde; das Zeichnen aber wendet sich damit an die Einbildungskraft und sucht diese schöpferische Anlage zu bethätigen.

„Vorausstehendem zufolge überwiegt die Verschiedenheit die Ähnlichkeit beider Lehrobjekte, und es leuchtet ein, wie in einer Verbindung beider keinem volle Genüge geschieht. Wir müssen daher dieselbe als einen Abweg vom Richtigen bezeichnen. In der ein- und zweiklassigen Volksschule allein ist aus naheliegenden Gründen das Zusammengehen des Zeichenunterrichts mit der Raumlehre geboten."

Demgegenüber möchten wir folgendes zu bedenken geben.

Wenn die Verbindung des geometrischen Zeichnens mit der Raumlehre sich für ein- und zweiklassige Schulen empfiehlt, warum denn nicht auch für mehrklassige? Die angeführte Verschiedenheit beider Gegenstände mag ja für den hergebrachten Zeichenunterricht und die hergebrachte Raumlehre zutreffen; allein damit ist noch nicht gesagt, daß überhaupt diese Verschiedenheit obwalten sollte. Muß wirklich das Zeichnen „mehr beim äußern stehen" bleiben? Soll das Kind vielmehr nicht auch die Formen, die es zu zeichnen hat, klar erkennen und begrifflich ordnen oder systematisieren lernen, wie es der Unterricht in der Raumlehre bezweckt? Und sollte die Raumlehre nur „bloß bei den gesetzmäßigen Formen der Steinwelt" verweilen und nicht auch „die freieren Formen der anderen Reiche" mit „in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen"? Thatsache ist es allerdings, daß „man (oft) von den Darstellungen des Zeichnens treue Übereinstimmung des Abbildes mit dem Vorbilde und Schönheit fordert; von denen der Raumlehre keines von beiden"; allein läßt sich diese „vulgäre" Praxis vor einer wissenschaftlichen Pädagogik rechtfertigen? Dieselben psychologischen Gründe, die im Religionsunterricht gegen eine selbständige Religionslehre (Katechismus), die abgesondert von der religiösen Darstellung in biblischer Geschichte, Kirchenlied und Gebet zu erteilen ist, und die im Sprachunterricht gegen eine selbständige Grammatik, losgetrennt von der Sprachanschauung, der Sprachmusterstücke und der Sprachdarstellung durch Aufsätze u. s. w. reden, die sprechen auch gegen die völlige Trennung von „Raumlehre und Zeichnen", von Formenlehre und Formenanschauung und -Darstellung. Wie der Katechismusunterricht das Kreuz im Religionsunterricht ist, so pflegt auch der hergebrachte Unterricht in der Raumlehre, namentlich wenn demselben wie gewöhnlich nur eine Stunde

wöchentlich eingeräumt werden kann, eine „trockene" Stunde zu sein und wie der Katechismusunterricht auf Definitionen hinauszulaufen. Pickel u. a. haben zwar versucht, denselben (wie Schütze u. a. den Katechismusunterricht*) anschaulich zu gestalten und ihm eine mehr praktische Tendenz zu geben; allein trotz alledem bleibt diese Disciplin Raumlehre, die die Raumanschauungen und Darstellungen nur als Mittel benutzt.

Robert Schwarz sagt in einem Artikel „Zur Methodik des Zeichenunterrichts in der Volksschule" („Pädagogium" von Dr. Dittes 1885. 8. Heft. S. 541): „Der elementare Zeichenunterricht gliedert sich in Formenlehre und Zeichnen. Erstere lehrt auf Grund natürlicher Anschauung die Formen kennen, zeigt deren Wesenheit und ordnet dieselben nach generischen Gesichtspunkten; das letztere aber lehrt die Technik der Darstellung. Formenlehre ist somit auf der bezüglichen Unterrichtsstufe die rationelle Grundlage des Zeichnens. — Erst die ingeniöse Betrachtung, welche die Formen in deren Wesenheit erfaßt, welche Teilformen infolge der ihrer Eigenart eigentümlichen Gesetze sofort im Geiste zu ergänzen vermag und welche zusammengesetzte Objekte durch geometrische Analyse in deren Elementarformen zerlegt, erst diese Auffassung bietet eine für alle Fälle ausreichende und sichere Basis für verständnisvolles und selbständiges Zeichnen. So erscheint also auf der Unter- und Mittelstufe die Formenlehre gewissermaßen als die Grammatik des Zeichnens." Wir stimmen ihm durchaus bei und fordern darum, was Schwarz nicht thut, wenigstens für die Unter- und Mittelstufe, keine isolierte Formenlehre, keinen systematischen Geometrieunterricht, aber auch kein isoliertes Formendarstellen, will sagen: kein mechanisches Zeichnen. Wir wünschen einen einheitlichen Formenunterricht, dessen Lehrstoff nach streng pädagogischen Grundsätzen auszuwählen und anzuordnen ist. Wir wünschen aber auch, daß dieser Formenunterricht methodisch richtig erteilt werde; daß u. a. der Zögling durch denselben mustergültige und zugleich praktisch wertvolle Formen anschauen und betrachten, aber auch in ihrer Wesenheit erfassen und erkennen und, soweit seine Darstellungsfähigkeit reicht, sie zeichnerisch darstellen lerne. Wir wünschen, daß das, was von Natur zusammengefügt ist, der Unterricht nicht scheide: das geometrische Zeichnen und die Raumlehre. —

Auf S. 10 und 11 des „allgemeinen Teils" urteilt der Herr Verfasser über „Mittel zur Geschmacksbildung":

> „So wie die Bildung des logischen Urteils von der unmittelbaren Anschauung der Gegenstände, ihrer Thätigkeiten, Eigenschaften und Verhältnisse untereinander ausgehen muß; so ist auch Bildung des Geschmacks nur dadurch möglich, daß wirklich schöne Formen unmittelbar vor die erkennende Anschauung gebracht werden und man mit Steigerung des Adels der-

*) Dr. G. von Rohden, Umschau auf dem katechetischen Gebiete. Ev. Schulbl. 1885. S. 353 u. f. f.

selben fortfährt. Bloßes Gerede aber über das, was Schönheit sei, führt zu nichts, da die Schönheit nicht begriffen, sondern nur empfunden werden kann.

Auch hat die Elementarbildung die Geschmacksläuterung nicht, wie die eigentliche Kunstbildung durch Ideale der menschlichen Gestalt und Kritik über ihre Darstellung, sondern einzig und allein durch Anschauung der Natur- und der freien Schönheiten, der Kunst und ihrer Werke zu erzielen."

Nach einem in Parenthese gestellten Satz auf S. 32 aber sollen „Werkzeuge und Geräte ꝛc. als Geschmack verbildend" ausgeschlossen werden. Vom Zeichnen einiger Werkzeuge, Geräte ꝛc., die ja durchaus nicht geschmackswidrig zu sein brauchen, wird also schon befürchtet, daß dadurch die Geschmacksbildung, die nur „allein durch Anschauung des Schönen" gebildet werden kann, „verbildet" werde!

Was ich an einem andern Orte*) weiter ausgeführt und eingehend begründet habe, möchte ich hier wiederholen: die Volksschule ist nicht in der Lage, durch das Zeichnen selbst den Schönheitssinn in hervorragender Weise zu bilden; die Zeichenübungen müssen in erster Linie eine praktische Tendenz verfolgen. Durch Vorführung wahrhaft schöner Formen aus dem Gebiete der Natur und Kunst vor das betrachtende Auge des Schülers aber muß noch mehr als bisher geschehen für die Bildung des ästhetischen Gefühls und für die Weckung der Freude an schönen Formen. Bei den zeichnerischen Darstellungen dagegen werden wir uns auf die hausbackenen Formen wohl oder übel in der Hauptsache beschränken müssen — gerade wie im darstellenden Sprachunterricht, also bei den kalligraphischen, grammatikalischen und Aufsatzübungen. Für Formenbetrachtungen ist nur das Beste gut genug. Wie im Sprachunterrichte mustergültige (klassische) Sprachschätze, so sind hier mustergültige Kunstschätze vorzuführen. Was die Schüler aber zeichnerisch darstellen sollen, muß in erster Linie einfach sein, damit sie es sauber und korrekt ausführen können. Daß der Stoff zu diesen Übungen auch mit aus jenen Mustern entnommen werde, ist nicht nur nicht zulässig, sondern sogar sehr empfehlenswert; überdies verlangt das Princip der Konzentration eine organische Verbindung von beidem. Denselben jedoch nur daher zu entlehnen, ist eben so verkehrt, als alle jene sprachlichen Übungen nur an sogenannte Musterstücke anschließen oder gar sie zu propädeutischen Übungen der Dichtkunst gestalten zu wollen. Wir meinen vielmehr, daß aus allen sachunterrichtlichen Gebieten die einfachsten, wichtigsten, charakteristischten und praktischten Formen auszuwählen sind. Daß dieselben nicht mit den Grundsätzen der Ästhetik in Konflikt geraten dürfen, ist selbstverständlich. In diesem Falle wären sie überhaupt vom Unterrichte fernzuhalten. Der Forderung, daß der

*) Ev. Schulbl. 1884. Nr. 9—15. „Über einige fundamentale Grundsätze ꝛc." u. a. S. 277—281.

Zeichenunterricht nur Kunstunterricht sei, können wir nicht zustimmen, auch wenn man uns gestatten will, in jedem anderen Unterrichtsfache, in der Geometrie, der Geographie, der Botanik u. s. w. nach Belieben Zeichenübungen anstellen zu lassen. Die Formen dieser Unterrichtsgegenstände bedürfen in genau demselben Maße wie die Kunstformen einer methodischen Durcharbeitung.

Und damit gelangen wir zu einem dritten Wunsche, den wir bei einer pädagogischen Zeichenlehre mehr berücksichtigt wünschen müssen, als er in dem vorliegenden Buche, wie überhaupt in allen uns bekannten Zeichenwerken berücksichtigt worden ist — mit der einzigen Ausnahme der „18 Normalfiguren von Halfter."

Er betrifft, wie gesagt, die Durcharbeitung des Lehrstoffes.

Wenn wir auch nicht der Meinung sind, daß jede „neue" pädagogische Idee ohne weiteres in jeder Schule realisiert werden muß, so will doch die Lehre von den „formalen Stufen" mir so wichtig und so „reif" erscheinen, daß wir in einer „pädagogischen Zeichenlehre" sie etwas präciser zum Ausdruck gebracht wissen möchten, als es, ohne Frage aus pietätvoller Rücksicht auf den ursprünglichen Autor, hier geschehen ist, zumal selbst die Antiherbartianer diese vormals „revolutionäre", „pädagogisch-socialdemokratische" Idee ihrer Gegner sich allmählich auch in der Theorie aneignen, nachdem sie die Entdeckung gemacht haben, daß dieses „Gute des Herbartianismus nicht neu ist", sondern in den Werken von Comenius, Lessing, Pestalozzi, Diesterweg u. s. w. sich schon bedeutsame Rudimente vorfinden, was bekanntlich Ziller und seine Anhänger nicht nur nicht geleugnet, sondern geradezu betont haben, ebenso sehr betont, wie die Thatsache, daß die Herbartianer die ersten gewesen, welche die „formalen Stufen" deutlich beschrieben, psychologisch begründet, bestimmt benannt und auf alle Unterrichtsfächer angewandt haben.

Es genügt uns nicht, wenn der Herr Herausgeber in Bezug auf die „Methode" bloß hinweist auf Rein, Erstes Schuljahr, auf Halfter, 18 Normalfiguren, auf Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule, und auf Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts, bei den einzelnen Lektionen sich selbst aber begnügt mit den beiden „Übungen" der „Auffassung" und der „Einübung", zu denen nur hin und wieder noch eine „Anwendung der erlangten Fertigkeit" sich gesellt.

Soll der „angehende Lehrer" in der Lehre von der Durcharbeitung des Lehrstoffes im Zeichenunterricht bis zur höchsten Stufe der richtigen „Anwendung" gelangen, so darf die Anleitung für ihn es vor allen Dingen nicht fehlen lassen an der anschaulich-ausführlichen oder detaillierten „Darbietung" einzelner konkreter Lektionen; sonst möchte ein pädagogischer Mephisto zu ihm hinschleichen und ihm das Wort von der „grauen Theorie" ins Ohr raunen, um so mehr, da

gerade auf dem Gebiete des Zeichnens die Durchführung der formalen Stufen nicht die wenigsten Schwierigkeiten bieten. —

Würde Herr Dr. Rein sich zu einer dahingehenden Umarbeitung der „Pädagogischen Zeichenlehre" verstehen, etwa den speciellen Teil zu dem gestalten, was Dr. Staudes „Präparationen" für den Religionsunterricht sind, so würde das Buch auch die andern von mir erwähnten und nicht erwähnten Schwächen ganz von selber verlieren.

Zunächst würde die Scheidung von Sach- und Formenunterricht schwinden. Die „Pädagogische Zeichenlehre" würde dann das werden, was Herr Dr. Rein selber sehnlich herbeiwünscht, wenn er in seinem „fünften Schuljahr" S. 149 in einer Anmerkung sagt: „Wenn irgend möglich, muß sich das Zeichnen an die betreffenden durchgearbeiteten Sachgebiete anschließen. Es ist eine Aufgabe der Zukunft, ein Zeichenwerk zu schaffen, das sowohl den stufenmäßigen Fortschritt als auch zugleich den engsten Anschluß an die behandelten Sachgebiete gewährt." Es würden die ersten Stufen der „Analyse" und „Synthese" (der Reinschen „Vorbereitung" und „Darbietung" oder der Dörpfeldschen „Anschauung") von selbst zur Umschau im gesamten Sachunterricht nötigen und die letzte Stufe der „Methode" oder der „Anwendung" würde ebenfalls von den Höhen der „Abstraktion" und des dürren „Systems" den Schüler wieder hinabführen in die goldenen Thäler der lebensvollen Formen des Sachunterrichts. Die Stufen der „Association" und des „Systems" (oder der „Vergleichung" und der „Zusammenstellung", oder des „denkenden Durcharbeitens") wiederum würden von selbst sich zu dem gestalten, was man sonst wohl „Geometrie" oder „Raumlehre" nennt, so daß dann auch die Verbindung dieser mit dem Zeichnen von selbst hergestellt sein würde.

Sodann würde eine solche Umarbeitung auch zu der Überzeugung führen, daß diese Raumlehre oder das Formen-„System" bei der Anordnung des Stoffes ein nicht unwichtiges Wort mitzureden hat, in welcher Beziehung Flinzer und Halfter maßgebender sind. Doch man wolle mich recht verstehen. Ich meine nicht, daß das System irgend einer wissenschaftlichen Raumlehre die Anordnung des Stoffes bestimmen soll, wie das in dem Kapitel über geometrisches Zeichnen des vorliegenden Buches hin und wieder der Fall gewesen zu sein scheint. Ich meine vielmehr, daß der lediglich nach pädagogischen Principien auszuwählende und anzuordnende Stoff in ein gewisses System gebracht werden muß, daß trotz der Mannigfaltigkeit desselben er sich von Anfang bis zu Ende um gewisse Normalfiguren zu gruppieren und die Formenkenntnis sich in logisch aneinander reihenden Sätzen zu krystallisieren hat. Auch soll damit gesagt sein, daß die im Zeichenunterrichte hergebrachten Formenkenntnisse sich zu ergänzen haben aus dem im hergebrachten geometrischen Unterrichte üblichen Stoffe. Sobald die Theorie der Kulturstufen, auch für die wenig-klassigen Volksschulen, völlig ins Reine

gebracht ist, würde dann auch selbstverständlich nichts im Wege stehen, den Anschauungs- und Anwendungsstoff im engsten Anschluß an die deutsche Kulturgeschichte auszuwählen, wie Herr Dr. Rein das wünscht und wie Herr Menard es versucht hat. Daß alsdann im Zeichenunterricht nur Stoffe aus den Werken der in Frage kommenden Stilperiode verarbeitet werden dürfen und das geometrische Zeichnen in der Geometrie, das geographische in der Geographie, das botanische in der Botanik ꝛc. abzumachen ist, dieser Konzentration können wir uns jedoch nicht anschließen.

Endlich würden bei einer dargebotenen richtigen Durcharbeitung des Lehrstoffs nach den formalen Stufen die „charakteristischen Formen aus der Pflanzenwelt und die leichten Flächenornamente" nicht nach dem „geometrischen Zeichnen" und „das Zeichnen nach Vorlegeblättern" wie die „Idealstufe des Zeichnens", bestehend in „Ergänzungen, Verwandlungen, Erfindungen und Verzierungen" (S. 112), nicht erst nach Absolvierung des „geometrischen Zeichnens", des „Zeichnens charakteristischer Pflanzen und leichter Flächenornamente" und des „Körperzeichnens", sondern als „Anwendungen" teilweise schon von vornherein mit auftreten, wie das Buch in der Theorie es selber verlangt, wenn S. 111 gesagt wird: „Der Lehrer muß schon frühzeitig darauf bedacht sein, diese Kraft (die durch das Idealzeichnen zu erregende produktive Einbildungskraft) zu wecken, sie allmählich zu stärken und zu befestigen. Schon auf der Elementarstufe kann er den Grund dazu legen." —

Schließlich wollen wir nicht verfehlen, für eine Neubearbeitung auf verschiedene kleinere Mängel und Flüchtigkeiten aufmerksam zu machen. Sie seien in bunter Ordnung der Reihenfolge nach aufgezählt.

Auf S. 30 wird gesagt:

„Das Freihandzeichnen zerfällt in drei Abteilungen. 1. in das Zeichnen nach Wandtafeln, 2. in das Zeichnen nach Körpern, 3. in das Zeichnen nach Vorlagen. Ein vierter Abschnitt behandelt das Zeichnen eigener Ideen in elementarer Sphäre."

Hiermit stimmt nicht die Einteilung im Inhaltsverzeichnisse:

I. Das Elementarzeichnen im engern Sinne.
II. Das Freihandzeichnen:
   A. Das Zeichnen nach Wandtafeln.
   B. Das geometrische Zeichnen (bei dem nach S. 37 „der eigentliche Lehrapparat aus Wandtafeln besteht"!).
   C. Charakteristische Formen aus der Pflanzenwelt und leichte Flächenornamente.
   D. Das Körperzeichnen.

E. Das Zeichnen nach Vorlegeblättern.

F. Die Idealstufe des Zeichnens."

B und C sind A nicht koordiniert, sondern (nach S. 30 und 37) subordiniert.

S. 37 u. f. f. wird unter der Überschrift „Anordnung und Behandlung der einzelnen Übungen" der Stoff des geometrischen Zeichnens aufgeführt, nämlich:

„1. Entwicklung der Begriffe: Körper und Fläche, soweit es zum Verständnis des geometrischen Zeichnens nötig ist." (Warum mit einer zweiten Klappe „Raumlehre" noch einmal nach derselben Fliege schlagen? Konzentration!)

„2. Winkelzeichnen und Winkelteilen."

„3. Die mathematisch-geschlossenen Figuren der geraden Linien. a) Dreiecke. b) Vierecke. 1. Das Quadrat. 2. Das Rechteck. 3. Die Raute (Rhombus). 4. Das Paralleltrapez. c) Regelmäßige Vielecke. 1. Das Sechseck. 2. Das Achteck.

„4. Die krumme Linie und die krummlinigen Figuren. a) Einfach gekrümmte Bogenlinien. b) Bogenwinkel. c) Bogenlinige Ecke. d) Die doppelt und mehrfach gekrümmten Linien. 1. Doppelbogen. 2. Die Schlangen- und Wellenlinie. 3. Die Spiral- und Schneckenlinie. 4. Das Zeichnen des Kreises, der Ellipse und des Ovals."

„5. Vom Auf- und Grundrisse."

Wenn Herbart meint, daß von den Formen immer nur so viel gelehrt werden sollte, als für den nächsten praktischen Gebrauch erforderlich ist, so ist hier zu tadeln, daß in jedem Kapitel gleich alles Wissenswerte der Formen gelehrt und nicht zugleich für einen genügenden praktischen Gebrauch des Gelernten Sorge getragen wird. (Formale Stufen!)

Gegen diese Anordnung des Stoffes müssen wir den Verfasser selber citieren S. 67: „Der elementare Unterricht berührt die zu entwickelnden Erkenntnisse nicht in systematischer Folge, nach einer wissenschaftlichen Anordnung, sondern in einer nach methodischen Rücksichten getroffenen Reihe. Sind aber die Materialien angesammelt, so ist ihr ordnungsmäßiger Aufbau von besonders bildendem Einflusse." Darum eine Anordnung wie Flinzer und Halfter sie haben: 1. Quadrat, 2. Achteck, 3. Dreieck, 4. Sechseck u. s. w.; die Winkellehre und das Winkelzeichen folgen dann ganz von selber da, wo sie für den nächsten praktischen Gebrauch" erforderlich sind, obgleich wir die Normalfiguren" von Flinzer und Halfter nicht für vollständig genügend erachten können. Die Ergänzung dürfte u. a. zu finden sein in „Pickel, Geometrie."

Die „4. Übung" des „Winkelzeichnens und Winkelteilens" lautet:

„Teilung eines rechten Winkels, a) in 2 und 4 gleiche Teile. — Die Teilung

geschieht durch eine unterbrochene (!?) Linie u. s. w. b) in 3 gleiche Teile.

Weil diese Dreiteilung entschieden mehr Schwierigkeit bietet, als die Zweiteilung, so bedarf gerade sie der näheren Erläuterung, die hier vollständig fehlt.

Warum man in einer pädagogischen Zeichenlehre alle Dreiecke vor dem Quadrat behandelt, ist uns unverständlich. „Methodische Rücksichten" führen zu einer andern Reihenfolge.

Auf S. 44 wird gesagt:

„Zeichnet ein großes Sechseck, teilt jede Seite in zwei Hälften und verbindet die Teilungspunkte der anliegenden Seiten zu einem neuen Sechseck, und fahrt so fort, bis 6 Sechsecke übereinander gelegt erscheinen.

Die Übungen nehmen folgenden Gang:

1. Die senkrechte Linie,
   a) nach unten zunehmend,
   b) von oben nach unten abnehmend,
   c) in der Mitte anschwellend;
2. Die wagerechte Linie,
   a) nach rechts stärker werdend,
   b) von links nach rechts abnehmend,
   c) in der Mitte anschwellend.

„Die schräge Linie bedarf nicht der besondern Übung. — Die Bücher dürfen nicht gedreht werden."

Die Bemerkungen über diese „Übungen" sind durchaus unverständlich.

Beim Kreise soll der „Viertel- und halbe Kreisbogen" vor dem ganzen Kreise gezeichnet werden. Wir meinen umgekehrt.

S. 46 lautet eine Aufgabe:

„c) Zeichnet über einen großen Viertelbogen immer kleinere, die sich mit den Endpunkten berühren!?"

In Summa: mit Ausnahme der trefflichen Bemerkungen über „Auf- und Grundriß" sagt uns der Abschnitt über das „geometrische Zeichen" von allen übrigen am wenigsten zu. Er bedarf darum vor allen Dingen einer sorgfältigen Umarbeitung. —

Der Abschnitt: „Charakteristische Formen aus der Pflanzenwelt und leichte Flächenornamente" findet unsere besondere Zustimmung, insofern der naturgemäße Gang innegehalten und das Zeichnen der Blattformen als die Vorstufe zum Ornamentzeichnen behandelt, auch das Ornamentzeichnen weise beschränkt wird. —

Ebenso ist auch das Kapitel über „das Körperzeichnen unseres Erachtens für angehende Zeichenlehrer geschickt ausgeführt. Nur ist zu wünschen, daß hier wie überall eine Durcharbeitung nach dem Princip der formalen Stufen

Digitized by Google

erfolge und daß auch an einigen Stellen der Ausdruck klarer und präciser gefaßt und einige sachliche Unrichtigkeiten beseitigt werden. Nur einige Beispiele mögen Erwähnung finden.

S. 55: „Hieraus folgt, daß das Körperzeichnen rücksichtlich der linearischen Bestimmung der Form und der Maßverhältnisse der Gegenstände in ein perspektivisches Zeichnen zerfällt (!), rücksichtlich aber der im Bilde wiederzugebenden besondern Beleuchtung der Gegenstände in die Schattenlehre."

S. 64: „Von diesem Körper gehören zu einem Exemplare, falls der Unterricht den nachfolgend aufgestellten Normalgang gehen kann, folgende: 2 Würfel: 3 zwei Würfel hohe Prismen; 4 drei Würfel hohe Prismen; 2 vier Würfel hohe Prismen; ein Cylinder.

Nach dem Vorangegangenen dürfte es heißen: Zu diesem Apparate gehören, falls . . . . . folgende Körper.

S. 71: „Von einem Gegenstande giebt es eine wirkliche und eine scheinbare Größe; die letztere heißt auch Sehwinkel."

Anscheinend hat der Setzer hier ganze Sätze fortgelassen.

Daselbst: „Gleich wie es einen kleinsten, so giebt es auch einen größten Sehwinkel. Derselbe beträgt jedoch nicht 90°, sondern höchstens 53°. So viel beträgt nämlich der Durchmesser des durch einen ebenen Schnitt des Sehkegels entstandenen Kreises, welchen das Auge bei unbewegtem Kopfe und ohne merkliche Anstrengung nach oben oder unten, nach rechts oder links, zu durchlaufen vermag."

Ein Durchmesser kann doch wohl nicht nach Graden gemessen werden.

S. 74: „Die Augenfläche ist also eine eingebildete, perspektivische Hilfsfläche, die man senkrecht durch das Auge sich so gelegt oder gestellt denkt, daß sie in allen ihren Punkten gleich weit vorliegt." Diese Sache läßt sich entschieden einfacher und klarer ausdrücken.

S. 85: „Ein Würfel in überecker (!) Ansicht."

Auf S. 90 folgen 8 Gesetze, „als das Vornehmste aus der Perspektive", die „für die Volksschule vollkommen genügen". Die folgenden sind für Volksschulen entschieden nicht mundgerecht formuliert.

„2. Derjenige Punkt, welcher auf dem Horizont unserem Auge gegenüberliegt, dergestalt, daß die Richtung nach demselben rechtwinklig auf der Grundlinie steht, heißt der Augenpunkt.

„3. Diejenigen Punkte, welche die Entfernung angeben, in welcher das Auge des Zeichners von dem Augenpunkte sich befindet, um welche Entfernung auf den Horizont vom Augenpunkt sowohl nach der rechten als auch nach der linken Seite übertragen wird, heißen die Distanzpunkte."

„7. Alle diejenigen Linien der Gegenstände, welche mit der Grundlinie nicht parallel gehen, daher auch keinen rechten, sondern einen halben rechten Winkel

mit derselben bilden, haben ihre Richtung nach den Distanzpunkten. Diejenigen Linien aber, die weder einen rechten, noch einen halben rechten Winkel mit der Grundlinie bilden, haben ihre Richtung nach solchen zufälligen Punkten, die je nach Maßgabe der Größe des Winkels, den diese Linien mit der Grundlinie bilden, zu bestimmen sind. Diese Punkte nennt man zufällige oder Accidentalpunkte." —

Besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß in dem Kapitel: „Das Zeichnen nach Vorlegeblättern" das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet worden. Wir stimmen dem Verfasser durchaus zu, wenn er S. 105 sagt:

„Durch Vorlegeblätter ist es möglich, dem Schüler die Schätze der Kunst alter und neuerer Zeit zu öffnen, ihn zum Genuß und zur bildenden Benutzung derselben zu führen, an ihrer Schönheit ihn zu nähren, zu erfreuen, zu erheben. Sie sind das Mittel, welches ihm die Werke menschlichen Fleißes in erhöhter Vollkommenheit und die Natur in idealer Vollendung zur erregenden Betrachtung und zu einem zu erwerbenden Eigentum vorhält. Daher läßt sich dem Kopieren zuerst folgender Zweck unterlegen: Erweiterung des Anschauungskreises des Schülers durch Einführung in das Gebiet der Kunstleistungen, Bereicherung seiner Imagination mit wahrhaft schönen Formen, also Geschmacksbildung."

„Von dieser Seite betrachtet erscheint es mehr als eine Anwendungsstufe, denn es will nicht die Darstellungsfertigkeit aneignen, sondern die bereits anderweit erworbene für höhere Zwecke in Dienst nehmen. Es setzt sie voraus. U. s. w."

Ebenso S. 106:

„Das Kopieren läßt sich zweitens benutzen zur Aneignung der Behandlungsart und der Darstellungsweise bei der Abbildung gewisser Gegenstände."

Desgleichen S. 107:

„Für Knaben schlagen wir Gegenstände aus folgenden Kreisen vor.

1. Gefäße verschiedener Art, besonders antiker Form.
2. Monumente.
3. Gebäude. a) Bloß Vorderansichten von Wohn- und Gartenhäusern im geometrischen Aufrisse. Ich lege einen besonderen Wert aufs Zeichnen solcher schönen Fassaden, weil das praktische Leben in diesen Dingen oft so wenig Geschmack zeigt, daß selbst die Häuser in Hauptstädten bedeutender Städte nur die nackte mathematische Form, ohne die geringste Spur architektonischer Kunst aufweisen. Gleichwohl läßt sich die armseligste Bauernhütte mit mehr oder weniger Geschmack anlegen. — b) Häusergruppen in perspektivischer Ansicht.

4. Architektonische Verzierungen und Gegenstände der schönen Baukunst. Dahin gehören Arabesken, Gliederverzierungen, Geländer, Bogenstellungen, Säulen, besonders Knäufe.

5. Früchte, einzeln und in Zusammenstellungen.

6. Köpfe. Dieser Forderung können wir nur bedingungsweise und nur für besonders begabte Schüler zustimmen.

7. *) Für Mädchen kommen noch zu 1 und 6 Blätter und Blumen, einzeln und in Bouquets, und Ornamente. (Ich wüßte keinen Grund, warum dieser Stoff nicht auch für Knaben geeignet ist.)

8. Für Volksschulen ist von vornherein ausgeschlossen das Zeichnen des menschlichen Körpers, sowie auch der Landschaften. Letzteres ist häufig eine nutzlose Spielerei und Zeitverschwendung, da in den seltensten Fällen der Schüler befähigt wird, die Natur selbst zu finden und abzuzeichnen." —

Daß endlich der Farbe nur im „Anhange" Erwähnung geschieht, will uns nicht genügen, so sehr wir auch mit den wenigen Bemerkungen darüber einverstanden sind. — —

Herr Dr. Rein sagt am Schlusse des Vorwortes zur 3. Auflage: „Wir dürfen die Hände nicht in den Schoß legen. Noch ist viel zu thun übrig. Denn wenn sich die Ansichten auf dem vielumstrittenen Gebiet des Zeichenunterrichts auch allmählich klären, so warten doch noch heftige Gegensätze auf Ausgleichung. Die Methodik des Zeichenunterrichts ist noch lange nicht abgeschlossen; sie bedarf noch eingehender Pflege und Förderung. Möchte auch die vorliegende neue Auflage der Ottoschen Zeichenlehre dieser Arbeit wirksame Unterstützung leisten, damit wir auch im Zeichenunterricht sichere Grundlagen unter die Füße bekommen, wie wir sie in einer Reihe anderer Fächer zum Besten der heranwachsenden Jugend schon lange besitzen." Wir wagen zu behaupten, daß das vorliegende Buch eine solche Unterstützung gewährt. Otto wollte uns ein Buch geben, „das 1) eine Elementarlehre hat, und dieser in der unmittelbaren Anschauung der Körper und Analyse derselben einen sicheren Grund und Boden anweist, 2) außer dem Naturzeichnen auch das Nachzeichnen und Selbstschaffen von Gebilden nach Verdienst würdigt, dann aber auch 3) den Unterrichtsstoff streng begrenzt und für seine Wahl und Behandlung durchgreifende richtige Grundsätze aufstellt, indem sie das Bedürfnis allgemeiner Menschenbildung fest im Auge behält und es scharf von dem für besondere Berufsbildung scheidet." (Rein im 3. Jahrb. für wissensch. Pdg.) In Anbetracht des Standpunktes der Methodik, insbesondere

*) Die Bezeichnung „7." und „8." muß fortfallen, oder gesagt werden: „Für Mädchen kommt als 7. noch u. s. w."

im Zeichenunterricht vor 50 Jahren hat Otto unſeres Erachtens dieſe Aufgabe vollauf gelöſt. Denn nach den einzelnen Mängeln, die wir heute an dem Buche entdecken und die Herr Dr. Rein, weil er ſie teilweiſe ſchon an dem eben angeführten Orte rügt und auch in ſeinen „Schuljahren" vermeidet, anſcheinend aus Rückſicht auf den Verfaſſer nicht abgeſtellt hat, dürfen wir unmöglich das Ganze verurteilen. Wünſchen aber wollen wir, daß das Buch zu ſeinem fünfzigjährigen Jubiläum im Jahre 1887 eine dem gegenwärtigen Standpunkte des erziehenden Unterrichts entſprechende Umarbeitung und Erweiterung erfährt, daß es insbeſondere den vielſeitig in Anſpruch genommenen Volksſchullehrern in jeder Beziehung als zuverläſſiger und ausreichender Ratgeber inmitten der widerſprechendſten Anſichten auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts dienen kann. Dann wird es ſeine hervorragende Stellung, die es in der Zeichenunterrichtslitteratur bis dato eingenommen, auch ferner hin behaupten.

Es iſt eine allbekannte Thatſache, daß ſeit 1872 der Büchermarkt mit einer Unmaſſe von Zeichenwerken überſchwemmt worden iſt, von denen die allermeiſten weder im Zeichenunterrichte „fühlbare Lücken" ausgefüllt, noch auch neue Wege eingeſchlagen haben. Was aber für die Volksſchule (und vielleicht auch für die höheren Schulen) immer noch not thut, das ſind pädagogiſche Zeichenlehren, die auf Fundamentalſätze der Pädagogik ſtatt auf „Grundſätze" von Zeichen-Lehrervereinen oder auf Traditionen, oder auf ſchulregimentliche allgemeine Beſtimmungen ſich gründen; die in ihrer Lehre wie in ihrer Anleitung, in ihrer Auswahl und Anordnung des Stoffes wie in ihrer Durcharbeitung desſelben ſtreng pſychologiſch ſich aufbauen; die überall bekunden, daß ſie das Zeichnen nicht bloß als einen weſentlichen, ſondern auch als einen organiſchen Teil allgemeiner Menſchenbildung behandeln, ſo daß dieſes Glied, ohne die Geſamtbildung zu beeinträchtigen, weder 3 bis 4 volle Schuljahre hindurch ignoriert und lahm gelegt werden kann, noch auch ſpäter als iſoliertes, von andern Gliedern abgeſchiedenes Fach ſich behandeln läßt; die überall erkennen laſſen, daß ſie den Zeichenunterricht nicht als Gegenſtand aus einem Haufen von Lehrfächern, ſondern als ganz beſtimmtes Glied eines klar durchdachten Lehrplanſyſtems erteilt wiſſen wollen und die darum bei der Auswahl und der Anordnung des Stoffes „immer das Ganze überſchlagen"; die endlich auch darthun, daß ſie bei der Durcharbeitung des Lehrſtoffes ſich ſtets des rechten Weges klar bewußt ſind, auf welchem der kindliche Geiſt von dunkeln Anſchauungen zu klaren Begriffen empor- und von dieſen wieder zu korrektem Darſtellen des Begriffenen herabſteigen kann.

Ottos Buch will ein Verſuch einer pädagogiſchen Zeichenlehre ſein. Wenn wir dasſelbe nach den Grundſätzen des erziehenden Unterrichts zu beurteilen uns bemüht haben, um dabei gleichzeitig auf die Notwendigkeit von pädagogiſchen Zeichenlehren für Seminariſten und Lehrer hinzuweiſen, ſo glauben wir

dem heute noch mehr als vor 48 Jahren zu beherzigenden Wunsche des Verfassers gerecht geworden zu sein: „Inwiefern das Buch seine Aufgabe gelöst, mögen nicht Künstler, sondern Pädagogen beurteilen." Nur, was das Äußere, die Technik und Theorie der Darstellungsweise betrifft, das zu beurteilen bleibt in erster Linie Aufgabe der Künstler und Specialisten, deren ernstgemeinte und aus wahrem Wohlwollen hervorgegangene Ratschläge die Pädagogik gewissenhaft zu erwägen, auf ihren erziehlichen Wert hin zu prüfen und zu verwerten hat. Denn da die Volksschule durch den Zeichenunterricht in erster Linie erziehen und nicht bloß geübte Zeichner bilden will, so darf die Pädagogik auf diesem Gebiete des erziehenden Unterrichts*) sich den Forderungen der Zeichenkunst ebensowenig wie denjenigen der Theologie, der Medizin, der Politik ꝛc. unterordnen, wohl aber hat sie die Zeichenkunst als Hülfsfach und als Stoffquelle nach Kräften auszunutzen und erst recht für jede freiwillig geleistete Zufuhr an Bildungsstoff wie auch an unterrichtlichen Reformideen sich dankbar zu erweisen.

Wenn aber „akademisch geprüfte Fachzeichenlehrer", wie Herr Reallehrer Grau, statt durch ein sicheres Studium auch anderer Unterrichtsmethoden und der neueren Erscheinungen und Vorgänge auf dem Gebiete der Pädagogik dem Zeichenunterrichte eine feste, pädagogische Grundlage verschaffen zu helfen, Fundamentalsätze des erziehenden Unterrichts, ohne sie zu widerlegen, als „sonderbare Schwärmereien" verspotten; wenn sie verdienstvolle Schriften (wie die Ottosche), statt dieselben scharf, aber sachlich und gerecht zu beurteilen, durch Übergehung der Vorzüge und durch maßlose Übertreibung der Mängel zu den „jämmerlichsten Arbeiten" stempeln, um nur immer und immer wieder die Notwendigkeit der **Ernennung von akademisch geprüften Fachzeichenlehrern zu Zeicheninspektoren für Seminarien und Volksschulen** darthun zu können: so können wir, die wir nach Einheit der Schule und des Schulunterrichts streben, nicht anders, als in den so angebotenen „Dienstleistungen" für die „Entwicklung des Zeichenunterrichts einen Hohn auf die Wünsche des gesamten Volksschullehrerstandes inbetreff der Schulaufsichtsfrage, und eine Schädigung des erziehenden Unterrichts auch im Zeichnen erblicken.

Mit Herrn Menard (a. a. O. S. 58 u. f. f.) sind auch wir der Meinung, daß insbesondere der „Verein deutscher Zeichenlehrer" (resp. seine einzelnen „akademisch geprüften" Mitglieder) „sich ein unsterbliches Verdienst um den Schulzeichenunterricht erwerben könnte", wenn in den Verhandlungen und dem Organe „man den unfehlbaren, apodiktischen, dekretierenden Ton verstummen ließe, und in eingehender, liebevoller und kollegialischer Weise die

*) Wider Mißdeutung dieses Ausdrucks sei hier ausdrücklich hervorgehoben, daß ich zwar den nach Herbartischen Grundsätzen eingerichteten Unterricht vorwiegend im Auge habe, daß es mir aber durchaus fern liegt, die Möglichkeit eines erziehenden Unterrichts nach andern pädagogischen Systemen zu bestreiten.

anderen Meinungen auch hören kann und andere Gründe auch gelten läßt, nur die Sache selbst ins Auge faßte". Dazu ist nach Menard aber zweierlei erforderlich: „a) eingehende praktische Kenntnisnahme der wirklichen Schulverhältnisse in Stadt und Land; b) eingehende theoretische Kenntnis der Lehrplanfrage, namentlich des organischen Zusammenhanges zwischen Zeichenunterricht und anderen Unterrichtsdisciplinen." Dann würden wir bald eine maßgebende, den Forderungen der Pädagogik wie der Kunst entsprechende „pädagogische Zeichenlehre" besitzen. Dann würden die „ganz gewöhnlichen Volksschullehrer" und die „Jammergestalten" von Seminarlehrern (Rademacher) sich gern von ihren akademisch geprüften Kollegen belehren und ihre „pädagogischen Schrullen" gern fahren lassen; dann würden sie sich mit ihnen als zu einem Stande gehörend fühlen und mit ihnen freudig nach einem Ziele streben. Zwar hat der Verein, wie Menard berichtet, in der Versammlung am 6. und 7. Juni 1881 zu Breslau nach längerer Debatte den Antrag des Zeichenlehrers Zeppenfeld in Elberfeld angenommen: „Der Verein möge an den Redakteur der Vereinszeitschrift die Bitte richten, in Zukunft mehr, als dies bisher geschehen, den parteilosen Charakter der Zeitschrift zu wahren; allein seitdem hat diese Zeitschrift sowohl unter der früheren Redaktion des Herrn Prof. Dr. Hertzer als auch unter und von dem gegenwärtigen Redakteur Herrn Reallehrer Grau Artikel gegen einzelne „Andersgläubige" wie gegen ganze pädagogische Richtungen unter Lehrern an höheren und niederen Schulen gebracht, welche, wie Herr Menard sich ausdrückt, „an Parteilichkeit und Maßlosigkeit alles bisher Dagewesene in den Schatten" stellen.

Bei unserer Frage nach einer zuverlässigen pädagogischen Zeichenlehre kann ich mich auf Einzelheiten nicht weiter einlassen. Nur eins sei den Lesern zur Charakteristik mitgeteilt. In Nr 21 u. 22 vom 1., resp. 15. Dezember 1881 der „Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer" wird ein Vortrag von Herrn Rademacher „Über den Stand des Zeichenunterrichts in den preußischen Lehrerseminarien" publiziert,*) von welchem Herr Menard (a. a. O. S. 11 u. f. f.) nachweist, daß uns in demselben keine Originalarbeit, sondern ein Plagiat vorliegt", ein Plagiat aus der Broschüre des Seminardirektors Dr. Rein: „Das Freihandzeichnen im Seminar", ein Plagiat ohne Quellenangabe mit Ausnahme einer einzigen Stelle und erst recht „ohne die wörtlich angeführten Stellen in Anführungszeichen zu setzen". Im Juni 1885 veröffentlicht daselbst Herr Grau eine lange, die ganze Nummer füllende Recension der Ottoschen Zeichenlehre. In derselben vertritt er dieselben Grundsätze, und erstrebt er dieselben Ziele wie Herr Rademacher, ja sogar in demselben Tone. Herr Grau bekennt selbst, daß es ihm „schwer wurde", seine „Entrü-

*) Vgl. Ev. Schlbl. 1884 i. a. Art. S. 214 Anm.

stung (gegen „den Bearbeiter der Zeichenlehre" oder — wie sich hinterher ergiebt — gegen den Kritiker der „Grundsätze des Vereins deutscher Zeichenlehrer") in einigermaßen parlamentarische Grenzen zu bannen" und „die Bemerkungen zurückzudrängen, die ihm bei solchen vermeintlichen Sünden gewöhnlich zu Gebote stehen;" ja„ Schweigen" wäre ein„ Verbrechen (!) gegen die Förderung des Zeichenunterrichts gewesen". In diesem Artikel*) behauptet nun Herr Grau und will es nachweisen, daß Herr Dr. Rein, von dem der „akademisch geprüfte" Kollege ohne Quellenangabe seine wichtigsten Gedanken mit Ausnahme seiner schmähenden Ausfälle gegen die nicht „akademisch geprüften" mit dem Zeichenunterrichte betrauten Lehrer borgen mußte, „vom Zeichnen und Zeichenunterrichte nur sehr wenig versteht" und daß ihm „die Elementarkenntnisse fehlen". Der gegenwärtige Redakteur kann demnach auch wie der frühere (Prof. Dr. Hertzer) von sich rühmen: „Habe ich nicht selbst am allerärgsten über die **Schwächen** und Erbärmlichkeiten der Zeichenlehrer (also der Personen) hergezogen und mit Recht, wie soll man denn Verhältnisse bessern?" (Menard, a. a. O. S. 8.)

Will der „Verein deutscher Zeichenlehrer" seine „Grundsätze" mit den denk-

*) Derselbe sei allen Kollegen zur sorgfältigen Beachtung angelegentlich empfohlen. Herr Grau selbst scheint auf eine möglichst weite Verbreitung in Volksschullehrerkreisen Bedacht genommen zu haben. Denn es wird nicht ganz ohne Ursache geschehen sein, daß er diese Nummer seiner „Zeitschrift" Schulblättern, wie z. B. der „Hannoverschen Schulzt." als Beilage mit auf den Weg gegeben hat. Mir kann es nicht daran liegen, Herrn Dr. Rein zu verteidigen. Das wird er selber schon besorgen, falls er es nicht vorziehen sollte, die einzig richtige Antwort darauf zu erteilen und zu schweigen. Aber protestieren müssen wir gegen die Art und Weise, wie Herr Grau ein Buch bespricht, das schon zu der Zeit, als man an einen Verein deutscher Zeichenlehrer noch nicht einmal dachte, einen von der modernen Pädagogik gesetzten Standpunkt einnahm, der Herrn Grau heute noch „unverständlicher Schwulst" zu sein scheint, und protestieren müssen wir gegen die Tendenz, die nicht bloß überall zwischen, sondern auch klar und deutlich aus den Zeilen zu lesen ist, insbesondere, wenn man nicht vergißt, was an demselben Orte früher in der Beziehung geschehen ist (Vgl. Ev. Schlbl. 1884 S. 211 u. f. f.). Dagegen wollen wir aber auch die scharfe Recension des Buches lobend anerkennen, soweit sie sachlicher Natur ist, und die zutreffenden Ausstellungen des Herrn Grau einen andern Zweck haben als den, in den Augen derjenigen, die weder Zeit noch Gelegenheit haben, ihre Richtigkeit zu prüfen, verdienstvolle Schulmänner zu verdächtigen und die Notwendigkeit einer von „akademisch geprüften Fachzeichenlehrern" auszuübenden Zeicheninspektion darzuthun. Wenn Herr Grau eingangs versichert, daß er keine andere Absicht kennt, als die, dem Zeichenunterricht einen Dienst zu leisten, so müssen wir tief beklagen, daß für ihn sich diese Absicht mit den aus dem Artikel uns entgegentretenden deckt, welche nachzuweisen ich jederzeit bereit bin, so weit es nicht von mir geschehen ist und es im Rahmen meiner Aufgabe auch nicht zulässig sein dürfte. Denn nicht eine Antikritik sollte hier geliefert, sondern Forderungen an eine pädagogische Zeichenlehre erörtert werden.

Digitized by Google

bar schärfsten Waffen verteidigen und die unsrigen noch entschiedener bekämpfen, anstatt sich mit den Forderungen des erziehenden Unterrichts zu verständigen, wie oben vorgeschlagen worden, so mag er das thun. Das Recht wollen wir ihm nicht schmälern. Er darf es uns aber nicht verargen, wenn wir ungerechtfertigte Angriffe abwehren und ihm als Feind kein Vertrauen schenken. Will er aber seine größere zeichnerische Einsicht und Fertigkeit uns und unserm Unterrichte in kollegialischer Weise zu gute kommen lassen und seine Kenntnisse und Erfahrungen gegen die unsrigen uns übermitteln, wie wir das von einer großen Anzahl seiner Mitglieder glauben, und will er bauen helfen an einer pädagogischen Zeichenlehre, wie wir sie erstreben, so werden wir ihn jederzeit herzlich willkommen heißen. Solange er aber duldet, daß man aus seiner Mitte in seinem Organ oder gar noch von seinen Vorstandsmitgliedern immer wieder, anstatt uns nichtakademisch geprüfte Lehrer in wohlwollender Weise über die uns vorgeworfenen Fehler und Schwächen unter Anhörung und Erwägung unserer Gründe zu belehren, sich darüber „ergötzt" (Grau), über die Personen „herzieht", in den Deckmantel, „der Entwicklung des Zeichenunterrichts einen Dienst zu leisten", zeicheninspektorische Herrscher- und Aufsehergelüste hüllt und dieselben durch gemeine Verdächtigungen der Arbeiten derer, die man zu inspizieren wünscht, erstrebt: so lange werden wir in der einen Hand die Waffen gegen solche Angriffe bereit halten und mit der andern zu unserm tiefsten Bedauern ohne seine Unterstützung an unserm Werke weiterbauen und ohne ihn nach dem rechten Ziele und dem rechten Wege zu demselben weiter suchen, bis wir eine normative pädagogische Zeichenlehre besitzen, — eingedenk des Claudius'schen Wortes: „Dünket er sich, so laß ihn und gehe seiner Kundschaft müßig!"

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Skizzen aus Graubünden.

Von M. G. W. Br.

(Schluß.)

B. Chur.

Hatte es uns nach Schiers gezogen, so nicht minder nach Chur. Die Stadt zieht schon an und für sich die volle Aufmerksamkeit des Fremden auf sich. An der wilden Plassur gelegen, die nahe der Stadt sich in den Rhein ergießt, am Fuße der 8650 Fuß hohen Calanda, vereinigt sie ringsum verschiedene Zonen oder vielmehr Regionen. Als Endpunkt der Eisenbahn und Eingangspunkt zu den Bergstraßen über Albula, Julier, Splügen und Bernhardin, ist Chur ein bedeutender Stapelplatz, und um allen Anforderungen zu genügen, hat

die Posthalterei hier im Sommer wohl 80 oder mehr Pferde zu stellen, der vielen Lohnkutscher nicht zu gedenken. Die Stadt ist sauber, schmuck und altertümlich. Der hochgelegene Dom gehört dem 12., nach andern sogar dem 8. Jahrhundert an. Obwohl die Stadt mehr evangelische als katholische Bewohner hat, — von etwa 7500 Seelen ist ¼ katholisch, ¾ reformiert — so ist doch hier ein alter Bischofssitz. Eine Reihe von Bischöfen ruht in dem Dome unter würdigen Monumenten, während der letztverstorbene außen auf dem das Gotteshaus umgebenden Friedhofe begraben ist. Der Dom nebst bischöflichem Hofe und Umgebung ruht auf den Fundamenten eines alten römischen Kastells, von dem ein Turm noch erhalten ist. Dazu gehört auch die Hofkellerei, in deren dicken Mauern die alte Chorherrn-Trinkstube und über derselben noch ein schöner Saal sich befindet. Man übersieht von hier aus die Stadt, und es empfiehlt sich darum einfachen Touristen „das Gasthaus zur Hofkellerei" mit seiner einfachen guten Bedienung im besonderem Maße. Außer gutem Landwein und dem beliebten Veltliner wird auch für den, der ihn mag, der berühmte Costamer gereicht, ein dunkelroter, äußerst stürmischer Wein. Man sagte uns, daß der Kanton in seinen engen Thälern in guten Jahren wohl für eine Million Franken Wein gewinne.

Doch was uns ganz besonders nach Chur geführt hatte, das war das Kantons-Seminar und sein Direktor, Herr Wiget. Leider fanden wir das große Seminargebäude, offenbar früher ein Kloster,*) leer, denn es waren noch Ferien, obwohl der Direktor stündlich zurückerwartet wurde. Um so eifriger sahen wir uns die Räume und ihren Inhalt, das Studierzimmer des Direktors, sein Bildnis, die Bücher u. a. an. Wiget ist ein vorzüglicher], wohl einer der ersten Vertreter der Herbart-Zillerschen Methode. In seinem Arbeitszimmer fand sich denn auch eine mehr als lebensgroße Büste des Prof. Ziller und an der Wand noch einmal das Bild desselben. Er hat aber auch, vielleicht als der erste in weiten Kreisen der Schweiz, wenigstens als der erste im Bündner Lande, auf der Jahresversammlung des bündnerischen Lehrer-Vereins am 10. Nov. 1883 zu Malans einen ausführlichen Vortrag über die formalen Stufen des Unterrichts gehalten, der gedruckt und im Verlag der Albin'schen Buchhandlung zu Chur erschienen, etwa 55 enggedruckte Seiten in Groß-Oktav füllt. Leider war derselbe vergriffen, ist aber jetzt in neuer Auflage wieder erschienen (73 S. Pr. 1,20 M.) und dürfte dem noch nicht mit der Herbart'schen Methode Vertrauten von besonderem Wert sein, da er nichts voraussetzt.

Es hat denn auch damals in Malans nicht an einer eifrigen Debatte gefehlt, doch stimmten die meisten Mitglieder den Ausführungen des Vortrags, der in den Bündner Seminarblättern veröffentlicht ist, zu, oder doch nicht besonders dagegen, was wohl seinen Hauptgrund in der Klarheit und überzeugenden Art des letztern hat. — Angehängt war der Broschüre in 1. Aufl. noch ein humoristischer poetischer Toast, den Herr Pfarrer Lutta von Seewis der Konferenz und

*) oder auch zeitweilig ein Zunfthaus? Denn wir fanden in einem Gange ein altes Ölbild auf Holz mit der Jahreszahl 1596, Adam und Eva darstellend mit der Inschrift: „Die löbl. Zunft steht in Gottes Hand und ist von alters her zum Paradies genannt." Darunter noch die Jahreszahlen (etwa der Renovierung) 1719 und 1827. Mein Reisegefährte, Kollege Höfler machte mich darauf aufmerksam, daß der Maler offenbar ein Romane gewesen sein muß und sich Adam und Eva auch als Romanen gedacht hat, denn die Beine beider sind ihm sonst zu kurz geraten.

dem pro und contra des Gegenstandes brachte und der wirklich ein schätzenswerter Anhang ist. Wigets Bestrebungen haben auch bei uns Beachtung gefunden, und in der Jahresversammlung des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen stand 1885 auf der Tagesordnung: „Vortrag: Die Einrichtung des Unterrichts in der einklassigen Volksschule nach Darlegung des Seminardirektors Wiget in Chur," Referent Hauptlehrer Schütz in Ronsdorf. Wie die Lehrer in der Schweiz aber theoretisch und praktisch rührig sind und arbeiten, wenn auch aus sehr verschiedenem Geiste und von verschiedenen Principien ausgehend, das dürfte auch aus den verschiedenen schweizerischen pädagogischen Zeitschriften hervorgehen, wie wir sie neben andern aus Deutschland, wie z. B. auch unserm „Ev. Schulblatt" im Seminar in Chur vorfanden. Wir notierten uns von den dort aufliegenden folgende:

1. Schweizerisches Schulwesen. Organ für die Schweizerische Schulausstellung in Zürich. 4. Band.

2. Das Echo. St. Gallener Schulblatt zur Förderung der Lehrerbildung und Volksschulpraxis 1885, 4. Jahrgang.

3. Der Erziehungsfreund. Organ des kath. Erziehungsvereins in der Schweiz. Erscheint in Schwyz.

4. Aargauer Schulblatt und Organ der Lehrerschaft der Kantone Baselland und Solothurn. Aarau. Neue Folge, 4. Jahrgang.

5. Schweizerische Lehrerzeitung. Organ des schweizerischen Lehrervereins. Erscheint jeden Samstag in Frauenfeld.

6. Pestalozzi-Blätter. Herausgegeben von der Kommission für das Pestalozzi-Stübchen der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich. Zürich, 4. Jahrgang.

7. Blätter für die christliche Schule, herausgegeben von Lehrern und Schulfreunden. Motto: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang." Bern. 20. Jahrgang.

8. Die Fortbildungsschule. Solothurn. 5. Jahrgang.

9. Die Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule von Bühlmann, Lehrer in Luzern. Jährlich 4 Hefte von 4—5 Bogen. Zürich.

10. Schweizerische schulgeschichtliche Blätter von Dr. O. Hemziker, Lehrer am Seminar in Küßnach. In zwanglosen Heften. 1. Jahrgang 1884.

11. 's Bergmännli, Blätter zur Pflege des Volksgemüts. Wattenwyl. Nr. 16.

12. Berner Schulblatt, Organ der freisinnigen bernerischen Lehrerschaft, erscheint jeden Samstag. Bern. 18. Jahrgang.

13. L'école, recueil pédagogique et litteraire, paraissant à Lausanne deux fois par mois.

14. Le Bulletin pédagogique de la Société Fribourgoise d'éducation par Tanner, professeur. 14. année.

15. L' Educateur, revue pédagogique, publiée par la société des instituteurs de la Suisse romane. Porrentruy, 21. année.

16. L' Educatore della Svizzera italiana. Bellinzona, XXVII. anno.

Wir fügen noch ein engadiner Blatt allgemeinen Inhalts hinzu:

17. Sandas sellemba, XXVIII. anneda und Fögl d'engiadina.

In der Orbin'schen Buchhandlung waren auch Dörpfelds Schriften bekannt und unter andern „Denken und Gedächtnis" von Dörpfeld vorrätig.

Die in dem Kanton gebrauchten deutschen Lesebücher sind 1. diejenigen von

Schmid, Seminarlehrer in Thun; 2. die von Eberhard und Gerold, Lehrern an der Mädchen-Sekundarschule in Zürich; 3. die von Prof. H. R. Ruegg in Bern (Verlag in Zürich), welche letztern in manchen Kantonen obligatorisch sind.

Die Lehr- und Lernbücher der romanischen Schweiz sind meistens Übersetzungen der in deutscher Sprache vorhandenen und gebrauchten.

Übrigens muß hier auch anerkennend eines Vorgängers des Herrn Wiget gedacht werden, des Seminardirektors Zuberbühler in Chur, welcher offenbar durch seinen 1856 auf besonderen Auftrag des „hohen Erziehungsrats" des Kantons verfaßten Lehrplan zuerst einflußreich auf eine größere Übereinstimmung in dem Lehrverfahren gewirkt hat. Letzterer führt den Titel: „Lehrplan oder freundlicher Ratgeber für die Lehrer, Schulräte und Schulinspektoren des Kantons Graubünden. Bearbeitet und herausgegeben auf Veranstaltung des hohen Erziehungsrates von S. Zuberbühler, Seminardirektor. Chur 1856. Druck der Otto'schen Offizin."

Dieser Lehrplan war um so nötiger, als damals ein sehr großer Teil der Lehrer kein Seminar besucht, sondern sich irgendwie, oft unter den bescheidensten Verhältnissen und mit geringen Mitteln, für das Schulamt vorbereitet hatten, wie dies ja auch jetzt noch mehrfach der Fall ist. Der Ton dieser Arbeit ist ein äußerst warmer, für den Lehrer wohlwollender, die Methode klar und durchsichtig und zeigt immer wieder die höhern Ziele, die wenigstens als Ideal dem Lehrer vorschweben sollen. Jeder Lehrer wird das 110 Seiten füllende und mit den nötigen Schulplänen bis ins einzelnste versehene Werkchen nicht ohne Nutzen und Interesse lesen. Unter der angeführten Litteratur finden sich auch bekannte Schriften aus Deutschland, z. B. Nissen, Unterricht in der bibl. Geschichte. — Schusters Erklärung der bibl. Geschichte. — Kellner, Gesamtunterricht der deutschen Sprache. — Wangemann, der elementare Sprachunterricht. — Lüsebrink, Winke über das ausdrucksvolle Lesen, Gütersloh 1854. — Fr. Otto, das Wesen der Taktschreibemethode. — Berthelt, Geographie. — Krüger, Physik der Volksschule und viele andere, doch sind die Mehrzahl schweizerische Autoren, selbstredend kommen Scherr und Keller häufig vor; Wurst suchte ich vergebens. (Ein Berner Schulinspektor sagte mir einst bei Gelegenheit einer Schulprüfung: „Wir ‚wursteln' nicht außer zu Martini.")

Für die Ausbildung im Gesange wird in der Schweiz ja bekanntlich viel gethan, der mehrstimmige Gesang wird in den kleinsten Orten gepflegt, und fast in allen reformierten Orten singt man in der Kirche vierstimmig. In vielen Gemeinden hat ein rigoroser reformierter Sinn wie den Altar, so auch die Orgel noch heute verbannt. Schon deshalb muß der Gesang sorgsam gepflegt werden. Auch Zuberbühler fordert für denselben nicht wenig.

Wir lassen hier, um den Geist des Werkchens zu zeigen, hier noch eines seiner Schlußworte folgen:

„Wir haben bereits die Wahrheit des Satzes nachgewiesen, der Lehrer macht die Schule. Das Wissen und Können ists nicht allein, was der Schule frommt, vielmehr ist es die Persönlichkeit des Lehrers, die Gesinnung, der Charakter, das Gemüt, was den Erfolg der Erziehung bedingt. Das lebendige Beispiel des Lehrers muß das lehrende Wort unterstützen und den Geist des Schülers ergreifen. Wort, That, Gesinnung und Handlung müssen harmonieren. Der Lehrer muß nicht nur ein guter Erzieher in der Schule sein, er hat auch als Gatte und Hausvater der Jugend und der Gemeinde mit gutem Beispiel

voranzugehen; sein Leben muß ein wahres sein, und in den Augen seiner Schüler muß er als ein Unübertrefflicher gelten. Es hängt von dieser Anschauungsweise der Schüler unendlich viel ab, ob der Lehrer in ihren Herzen Eingang finde oder nicht. Auch als Bürger muß der Lehrer ein unsträfliches Leben führen; er soll kein Wirtshausläufer sein, viel weniger darf man ihn am Spieltische finden. Vor Hochmut, Unbescheidenheit, dünkelhaftem, eitlem und hochfahrendem Wesen ist er besonders zu warnen, sonst entfremdet er sich der Schule und den Eltern und untergräbt seine Wirksamkeit. Erlaubte gesellige Freuden darf und kann er genießen, aber immer mit Maß; die Kinderwelt ist der Kreis, wo er am liebsten verweilen soll. Will der Lehrer sich erholen, stärken, ermutigen für sein schweres Wirken, seine Kraft sammeln und konzentrieren, so besuche er gute Freunde oder ergehe sich bei guter Jahreszeit in der herrlichen Natur.

Mit dem eingezogenen Leben, dem bescheidenen Sinn, dem religiösen Gemüte verbinde der Lehrer Begeisterung für seinen Beruf, unentwegtes, eifriges Streben nach allseitiger Fortbildung und innerer Durchbildung. Nie darf er im Ringen nach größerer Tüchtigkeit nachlassen. An der Hand guter Bücher und guter Freunde soll er weiter streben. Die Konferenzen oder Lehrervereinigungen hat er zu fördern und fleißig zu besuchen; denn Verbindungen mit Amtsgenossen geben seiner Seele Kraft und Schwung, erweitern seinen Blick, erhöhen seine Arbeitslust und bewahren ihn vor Einseitigkeit. Ein Lehrer, der sich selbst genug ist, der nicht weiterstrebt, sich vornehm von andern abschließt, hat über sich selbst den Stab gebrochen. „Schließ an ein Ganzes dich an" sei dein Wahlspruch." —

Wir schieden, dankbar für den Einblick, den wir in das Graubündner Schulwesen gewonnen hatten, und mit dem Wunsche, ein anderes Mal auch die eigentliche Praxis näher kennen zu lernen.

---

6. Johann Gaudenz von Salis-Seewis.

Zum Schluß unserer Mitteilungen möchten wir noch eines Mannes gedenken, dessen Name sich enge an unser Standquartier Seewis anschließt, der in der deutschen Litteratur einen nicht unbekannten Namen hat, ja dessen Lieder teilweise noch jetzt in unsern Schulen erklingen. Salis gehört einem alten freiherrlichen, eigentlich gräflichen Geschlechte des Rhätischen Freistaates an, das in Chur vielfach begütert war und in Seewis, Malans und andern Orten des Kantons Schlösser und Besitzungen hatte. Unser Dichter wurde am 26. Dez. 1762 zu Malans bei Chur geboren (auch E. M. Arndt wurde am zweiten Weihnachtstage, nur 7 Jahre später, geboren), erhielt seine erste Bildung im väterlichen Hause, war dann einige Zeit bei Pfeffel in Colmar und zu weiterer Ausbildung in der französischen Schweiz. Im Jahr 1785 wurde er Hauptmann bei der Schweizergarde in Versailles und war dort am Hofe beliebt und gern gesehen. Zum Glück verließ er diesen Posten, ehe die wilden Stürme der Revolution ausbrachen, wo so viele wackere Söhne seiner Heimat bei dem Sturm auf das Versailler Schloß und namentlich später bei der Erstürmung der Tuilerien am 10. Aug. 1792 ihre Treue mit dem Leben bezahlten. Salis ging 1780 auf Reisen nach Deutschland, lernte u. a. Goethe, Wieland, Herder und Schiller kennen, wie ihn vertraute Freundschaft und Ähnlichkeit des dichterischen Talents aufs innigste mit Matthisson verband. Doch hat er vielleicht in seinen Gedichten noch größere Verwandtschaft mit Hölty, wie auch Heinrich Voß 1789 an Miller

schrieb: „Salis scheint mir der auferstandene Hölty.“ Auch war Salis sehr verbunden mit Jean Paul, der besonders sein Gedicht „das Grab ist tief und stille und schauderhaft*) sein Rand“ hochschätzte. Im Anfange der französischen Kriege diente er abermals unter den französischen Fahnen unter General Montesquiou in Savoyen, als aber dieser die Waffen gegen die Schweiz kehrte, nahm er seinen Abschied, lebte eine Zeit lang in stiller Zurückgezogenheit in Paris den Studien, vermählte sich dann mit dem edlen Fräulein von Pestalozzi und zog sich ins Privatleben nach Chur zurück. Sogenannte Patrioten wollten die Selbständigkeit Rhätiens erhalten wissen, die doch so oft von Östreich bedroht wurde, Salis dagegen sah mit vielen andern nur Sicherheit und Heil für sein geliebtes Vaterland im Anschluß an die schweizer Eidgenossenschaft und mußte deshalb den Gegnern eine Zeit lang weichen. Er ging nach Zürich, wurde Generalinspektor der helvetischen Truppen und Generaladjutant in Massena's Generalstabe, später Mitglied des helvetischen Kassationsgerichts. Auf bestimmte Weisung Napoleons schloß sich 1803 Graubünden als ein neuer Kanton der Schweiz wirklich an, und nun kehrte auch Salis zurück und bekleidete noch verschiedene Ämter, worauf er sich in die Stille zurückzog und am 29. Jan. 1834 zu Malans starb. Weder die Pracht des französischen Hofes, noch das Sittenverderbnis der Residenz, in welcher er einen großen Teil seiner Jugend verlebte, noch später das Getümmel des Krieges hatten seinen Sinn für die Natur, für edle Freundschaft und seine Unschuld verwischt. Seine Lieder sind verschiedenartig beurteilt worden. Heinrich Kurz in seiner Geschichte der deutschen Litteratur zollt ihnen eine würdige Anerkennung. Sie sind alle lyrisch-elegisch, die Wehmut, welche sie durchzieht, hat wenigstens ihren Grund mit, ja hauptsächlich in der Liebe zur Natur und in der Sehnsucht nach ländlichem Stillleben. Doch bleibt seine Betrachtung häufig zu sehr in der Naturbeschreibung stecken und behandelt sie nicht als Mittel zu einer höhern Erhebung, wie dies so wunderbar schön Paul Gerhardt in seinem Sommerlied oder Claudius so unvergleichlich in seinem „Der Mond ist aufgegangen“ es thut. Indessen ist die weiche, sentimentale Richtung, die bei Salis so unverkennbar hervortritt, nach H. Kurz Urteil, bei ihm tiefer und wahrer als bei Matthisson, sie ist nicht gedacht, sondern gefühlt, und nirgends erscheint bei ihm das nebelhafte, verschwimmende, haltlose Gefühl wie bei seinem Freunde. Daher haben selbst seine Klagen bei aller Weichheit immer etwas Festes, Männliches. Salis ist, wie schließlich jeder, ein Kind seiner Zeit: das bewußte, vollbiblische Christentum ging ihm ab, wenn man auch wohl sagen kann, daß viele in jener Periode besser waren als ihre Theorie, während vielleicht wir Kinder der Gegenwart in Gefahr sind, daß unsere Theorie besser ist als unsere Wirklichkeit. Ist aber nicht vielleicht der Weltschmerz, die tiefe Wehmut über die Vergänglichkeit alles Irdischen, wie sie bei so manchem edlen Dichter hervortrat, im letzten Grunde nichts anderes, als das tiefe Verlangen nach dem Seelenfrieden, den der Kirchenvater Augustin meint, wenn er sagt: „Unser Herz ist unruhig, bis es ruhet in dir, o Gott“? Ist es nicht, wenn auch unbewußt, der tiefe Notschrei der Seele, dem Goethe Worte verleiht, wenn er singt:

„Und solang' du das nicht hast,
Dieses Stirb' und Werde,
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunkeln Erde“? —

Wir glauben es wenigstens.

*) warum nicht lieber schauerlich?

Doch lebt in unsern Schulen im Gesange Salis fort, mehr als mancher höher gefeierte Dichter, weil seine Lieder tüchtige Komponisten fanden, welche sie mit schönen, ansprechenden Weisen versahen, wie Nägeli, der Kapellmeister Reichardt, Kunze u. a. So haben wir sie in unserer Kindheit gesungen, und so singt sie die Jugend heute noch. Erk hat in das 1. Heft seines Liederkranzes vier Salis'sche Lieder aufgenommen, nämlich „Traute Heimat meiner Lieben," „Wie schön ists im Freien," „Bunt sind schon die Wälder" und „Das Grab ist tief und stille," welches letztere wohl auf dieser Stufe fehlen dürfte. Mit richtigem Takt ist der Vers mit dem Satze „wo ich Sonntags fischen ging" weggelassen. — Der bewußte christliche Glaube scheint dem edlen Gemüte Salis zu dämmern, wenn er singt:

„Nur das Dunkel der Nacht enthüllt uns die höheren Welten;
Blendendes Sonnenlicht deckt sie mit nichtiger Luft.
Also Vernunft: Die Erdenleuchterin hellet die Nächte,
Aber verbirgt uns das Land, welches dem Glauben nur strahlt."

Sonst meist weich in seinem poetischen Ausdruck, erhebt er sich zu kräftigem Flug, wenn er seinem Vaterlande zuruft:

„Bleib' durch Genügsamkeit reich, und groß durch Strenge der Sitten;
Rauh sei wie Gletscher, dein Mut; kalt, wenn Gefahr dich umblitzt!
Fest, wie Felsengebirge, und stark, wie der donnernde Rheinsturz!
Würdig deiner Natur, würdig der Väter, und frei!"

Er hat nicht bloß so gesungen, und dies von seinem Volk gefordert, er hat selbst auch so gehandelt und in diesem Sinne für sein Vaterland gewirkt und gelitten. Was Salis im Liede an die Heimat zum Schluß wünscht, wenn er singt:

„Traute Heimat meiner Väter,
Wär an deines Friedhofs Thür
Nur einst früher oder später
Auch ein Ruheplätzchen mir" —

das ist ihm geworden: am 29. Jan. 1834 in Malans gestorben, ruht er rechts von der Eingangsthür des Gotteshauses zu Seewis an der Kirchhofsmauer, dem Sonnenaufgang zugewendet, unter einem würdigen Denkmal, welches über seinem Namen den Spruch trägt: „Selig sind die Toten, die in dem Herrn sterben," und unter demselben aus seinem „Morgenpsalm" die Worte:

„Im Morgenrot, das naher Gletscher Reih'n
Und ferner Meere Grenzkreis glorreich hellt,
Verdämmert seines Thrones Wiederschein,
Der mild auf Menschen, hell auf Gräber fällt.
Er leuchtet Huld auf jegliches Vertrau'n
Und Licht der Ewigkeit durch Todesgrau'n.

Sein Bildnis aber findet sich noch häufig im Bündner Lande und zeigt das feine Gesicht und den edlen Blick; auch im Seminar zu Chur fanden wir es, und er verdient es, in seinem Vaterlande nicht vergessen zu werden, wie auch unter den Dichtern deutscher Zunge eine würdige Stelle zu behalten.

Korrespondenzen.

Aus Nassau. Am Seminar zu Dillenburg fand am 8. Juni zum ersten Male eine Seminar-Konferenz statt. Wie zu erwarten war, hatten sich aus

nah und fern zahlreiche Teilnehmer eingefunden. Am 7. Juni, abends acht Uhr, versammelten sich die Lehrer des Seminars mit den Gästen zu einer Vorversammlung, in welcher in zwangloser Weise Erfahrungen aus dem Lehrerleben ausgetauscht wurden. Die Hauptversammlung wurde am 8. Juni, morgens neun Uhr, in der Aula des neuen Seminargebäudes von Herrn Seminardirektor Baumann durch Verlesung des 145. Psalms und Gebet eröffnet. Nachdem sodann der Herr Seminardirektor die Erschienenen mit warmen Worten begrüßt hatte, hielt derselbe einen Vortrag über das Thema: „Welche Anforderungen stellt die Gegenwart an die Volksschule?" Einleitend wurde bemerkt, daß bei den Anforderungen, welche gegenwärtig an die Volksschule gestellt werden, zwischen berechtigten und unberechtigten wohl zu unterscheiden sei. Unberechtigt ist es, der Volksschule zum Vorwurfe zu machen, daß sie die Verdummung des Volkes bewirke; unberechtigt ist es, ihr die Schuld am Niedergange der Sittlichkeit, am Verfalle der Kirche beizumessen, oder gar sie zu einer Pflanzstätte der Socialdemokratie zu machen. Solchen unberechtigten Vorwürfen und übertriebenen Anforderungen muß entschieden entgegengetreten werden. Demgegenüber aber giebt es auch berechtigte Anforderungen, und diese zu beachten, ist Pflicht der Volksschule. Das Wort jenes Weisen: „Der große Richter über den Sternen wird dich einst nicht fragen: Was hast du gelesen, studiert, geschrieben? sondern: Was hast du gethan, wie hast du gelebt?" gilt vor allen Dingen dem Volksschullehrer. Die Hauptforderung der Gegenwart an die Volksschule ist die Erstrebung einer wahrhaft sittlichen Bildung, welche Erkenntnis, Urteil und Willen umfaßt. Daher darf weder die intellektuelle, noch die ästhetische und religiöse Bildung vernachlässigt werden. Als Mittel wurden vorgeführt: Der erziehende Unterricht, die Schulzucht und die Persönlichkeit des Lehrers. Wie der Unterricht beschaffen sein müsse, wenn er erziehlich wirken soll, wurde an Beispielen aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen nachgewiesen. Nicht das bloß gedächtnismäßige Aneignen des Stoffes ist die Hauptsache, sondern darauf kommt es an, daß das Gemüts- und Willensleben des Kindes erfaßt wird. Der erziehende Unterricht muß das Interesse wecken und fördern. Fachlehrersystem ist für die Volksschule nicht geeignet.

Bezüglich der Schulzucht bemerkte der Vortragende, daß, bei den großen Gefahren der Umgebung, die Volksschule keinen leichten Stand habe.

Ohne die allbekannten Zuchtmittel der Reihe nach aufzählen zu wollen, weise er nur auf das wichtigste, die Gewöhnung, hin. Pünktliche Einhaltung der Schulordnung sei eine unerläßliche Bedingung. Auch die Anstrebung einer gewissen Verständigung zwischen Schule und Haus könne empfohlen werden. Zucht und Unterricht aber werden getragen von der tüchtigen Persönlichkeit des Lehrers, der daher auf seine Selbsterziehung, auf theoretische und praktische Weiterbildung, pädagogischen Takt, gute Präparation für die Unterrichtsstunden ꝛc. allen Fleiß zu verwenden hat, damit er sich Autorität und Liebe erwerbe, wodurch allein es ihm möglich wird, segensreich zu wirken.

Hierauf hielt der erste Seminarlehrer, Herr Schüßler, eine Lehrprobe mit Kindern der Übungsschule über: „die Bestandteile der Luft."

In elementarer Weise zeigte der Referent, wie durch einfache, in jeder Dorfschule ausführbare Experimente den Kindern die Hauptbestandteile der Luft (Sauerstoff und Stickstoff) zum Verständnisse gebracht werden können. Nach Beendigung dieser Lehrprobe fand eine Pause statt, während welcher der Seminarchor mehrere

Lieder in vollendeter Weise vortrug. Darauf begründete Herr Schüßler folgende Thesen über den naturkundlichen Unterricht:

1. Der naturkundliche Unterricht hat seinen Stoff aus dem gesamten Beobachtungskreise des Kindes, sowie aus allen Gebieten der Natur zu nehmen, welche dem Kinde durch den übrigen Unterricht nahe gebracht werden.

2. Bei der Auswahl ist nicht allein der materielle Nutzen oder Schaden der betreffenden Gegenstände maßgebend. Es sind vielmehr auch diejenigen Naturkörper und Naturerscheinungen in Betracht zu ziehen, welche besonders geeignet sind, auf Verstand, Gemüt und Schönheitssinn bildend einzuwirken.

3. Die Aufeinanderfolge wird hauptsächlich bestimmt durch die Grundsätze „Vom Leichteren zum Schwereren" und „vom Näheren zum Fernerliegenden." Die ausländischen Naturgegenstände werden also erst dann beschrieben werden können, nachdem verwandte einheimische betrachtet worden sind.

4. Die Methode des naturkundlichen Unterrichts muß anschaulich und naturgemäß sein. Darum ist

a) der zu betrachtende Gegenstand zunächst in seiner Lebensgemeinschaft, nicht als ein aus dem Zusammenhange losgelöstes Einzelding aufzufassen,

b) das Mitzuteilende an schon vorhandene Anschauungen anzuknüpfen,

c) bei den organischen Wesen auf den Zusammenhang zwischen Bau und Wesen, sowie

d) auf die Beziehungen, in welchen die einzelnen Naturwesen zu einander stehen, indem sie einander dienen oder schaden, ein besonderes Augenmerk zu richten,

e) das Systematische von dem Gegenstande selbst abzulesen. Die Kinder sind anzuleiten, durch Vergleichung die Naturkörper selbst zu gruppieren, und zwar nach dem Fundort, der Zeit des Vorkommens (Pflanzen nach Blütezeit — Blütenkalender — Zeit der Fruchtreife), nach Verwendung, nach den gemeinsamen Merkmalen in Bau und Lebensweise ꝛc.

5. Geschichte, Sage und Poesie, sowie Aussprüche der heiligen Schrift sind nicht unbenutzt zu lassen.

6. Der Lehrer erziehe die Kinder zu einem schonenden, barmherzigen Verkehr mit der Natur und sei ihnen selbst darin ein Vorbild. Er lehre sie besonders Tiere und Pflanzen auch als Geschöpfe Gottes ansehen, sich an ihrer Schönheit, Nützlichkeit, an ihren freundlichen Beziehungen zu einander zu freuen.

7. Der naturkundliche Unterricht muß, wie jeder Unterricht, dem deutschen Sprachunterrichte dienen.

a) Darum sei bei demselben die Sprache einfach. Ausdrücke, welche durch die Wissenschaft geschaffen worden sind, sind in der Volksschule möglichst zu vermeiden.

b) Bei Wiederholungen halte der Lehrer auf lautrichtiges Sprechen im Zusammenhange und auf logische Aufeinanderfolge;

c) Vorkommende Wörter, welche dem Kinde nicht geläufig sind, werden an die Tafel geschrieben.

d) Geeignete Naturobjekte geben den Stoff zu schriftlichen Aufsätzen ab.

8. Das Haupthülfsmittel in der Hand des Schülers für den naturkundlichen Unterricht ist das Lesebuch. Dasselbe muß zur Belebung dieses Unterrichtes und zur Wiederholung fleißig benutzt werden. Der Lehrer hat daher bei Betrachtung eines Gegenstandes im naturkundlichen Unterrichte auf das betreffende Lesestück in dem Grade Rücksicht zu nehmen, daß es von dem Schüler ohne weitere Erklärung verstanden wird.

9. Neben Benutzung des Lesebuchs empfiehlt es sich, die leitenden Ausdrücke — in kurzen oder abgekürzten Sätzen — am Schluß der Stunde von den Schülern in ein dafür bestimmtes, ordentlich gehaltenes Heftchen von der Wandtafel abschreiben zu lassen.

Wenn der Referent im Eingange der Begründung seiner Thesen bemerkte, daß er sehr wohl wisse, daß er in seinen Sätzen nichts Neues über den naturkundlichen Unterricht gesagt habe, so konnte bei der Diskussion mit Recht betont werden, daß in den Thesen kein bei dem Unterrichte in der Naturkunde in Betracht kommender wesentlicher Gesichtspunkt unberücksichtigt geblieben sei. Die meisten Thesen wurden denn auch ohne Debatte gut geheißen. Nur bei These II entspann sich eine längere Diskussion. Von einer Seite wurde geltend gemacht, daß von einer Einwirkung des naturkundlichen Unterrichts auf die Bildung des Willens, die doch sicher von wesentlicher Bedeutung sei, nicht geredet werde, und es wurde daher beantragt, am Schlusse der These zu sagen: Verstand, Gemüt (hierbei den Schönheitssinn einbegriffen) und Willen. Der Vortragende fand gegen diese Änderung nichts einzuwenden. Außerdem wurde das als ein Mangel dieser These hervorgehoben, daß nichts über den Umfang des auszuwählenden Stoffes gesagt sei. Es müßte im Eingange mindestens heißen: Bei der „knapp zu bemessenden" Auswahl, indem es besser sei, wenig Stoff gut zu behandeln, als den Kindern vielen Gedächtniskram zu bieten, der nicht von bleibendem Werte sei. Die Wahrheit dieser Ausführungen wurde nun zwar nicht bestritten; allein die Mehrzahl der Anwesenden war der Ansicht, daß es Sache des Lehrers sei, den Stoff, den er zu bewältigen imstande zu sein gedenke, auszuwählen. Der Referent habe nur allgemeine Gesichtspunkte angeben können; sich ins Detail zu verlieren, das würde viel zu weit geführt haben. So wurde denn die These nach ihrem Wortlaute angenommen. Bei These IV a (Lebensgemeinschaft) erwähnte und empfahl Referent das treffliche Werkchen von Hauptlehrer Junge: „Der Dorfteich." Was übrigens speciell Nassau anlangt, so ist dem Einsender dieses die „Lebensgemeinschaft" als Gegenstand des naturkundlichen Unterrichts der Sache nach schon öfters in früheren Jahren begegnet. Es gab nämlich Zeiten und vor allem Bezirke in Nassau, in denen der Anschauungsunterricht ein sehr bevorzugter Unterrichtsgegenstand war. Und da sind die Unterrichtsobjekte fast stets in ihrer „Lebensgemeinschaft" betrachtet und zur Anschauung gebracht worden. Der Name „Lebensgemeinschaft" indes ist u. W. zuerst von Dr. Möbius gebraucht worden.

Besonders erfreulich war es dem Schreiber dieser Zeilen, daß bei These VIII die sogenannten „Realienbücher" so entschieden verurteilt und gute Realienbücher empfohlen worden. Freilich stehen jene Kompendien mit ihren, aus Namen, Zahlen, Schemas ꝛc. bestehenden dürren Gerippen auch in dem denkbar größten Kontraste zu den in den Thesen aufgestellten Grundsätzen; und es ist Hoffnung vorhanden, daß die wie die Pilze entstandenen „Realienbücher" auch ebenso schnell wieder von der Bildfläche verschwinden werden. —

Nachdem Herr Direktor Baumann die Konferenz mit einigen kurzen Worten geschlossen hatte, wurde den Besuchern Gelegenheit gegeben, die im Verhältnisse zu dem Alter der Anstalt sehr reichen Lehrmittel des Seminars und der Übungsschule in Augenschein zu nehmen.

Gegen zwei Uhr vereinigte ein gemeinsames Mittagsmahl, bei welchem es an den üblichen Toasten natürlich nicht fehlte, die Mehrzahl der Teilnehmer zur wohl verdienten Erholung und nach Beendigung des Mittagessens wurde ein gemeinsamer

Spaziergang gemacht in den die Stadt Dillenburg nach allen Seiten bekränzenden herrlichen Wald. Bei einem Glase erfrischenden Gerstensaftes wechselten hier Reden ernsten und heiteren Inhaltes mit den von den Seminaristen vorgetragenen prächtigen Männerchören ab, und als endlich die Stunde der Trennung kam, da war man allseitig der Überzeugung, daß man einen schönen, anregenden und für die Schulpraxis nicht verlornen Tag verlebt habe.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Kritik der revidierten Lutherbibel von Moritz Schwalb, Dr. th. Berlin 1884.

Man ist durch den Namen des Verfassers schon genügend darauf vorbereitet, was man in dieser Schrift, welcher ursprünglich ein Vortrag (vor der Kirchenvertretung von 5 liberalen Gemeinden Bremens gehalten am 12. Mai 1884) zu Grunde liegt, zu erwarten hat. Der Zweck ist eigentlich der, zu zeigen, daß die „neu revidierte Lutherbibel" den gerechten Anforderungen nicht entspricht und daß vielmehr die Verbreitung derselben „ein Unglück für unser deutsches Volk sein würde."

Fünf Punkte sind es besonders, welche er der sogenannten Probebibel entgegen hält: 1. sei eine beträchtliche Anzahl Übersetzungsfehler an vielen Stellen stehen geblieben, die für das religiöse Denken von Wichtigkeit seien; — 2. seien oft angeblich erklärende, meistens nicht von Luther herstammende Anmerkungen dem Text beigegeben, welche den Laien nur irre führen könnten; — 3. fänden sich noch viele mißverständliche Ausdrücke in sprachlicher Hinsicht; — 4. sei dem Bedürfniß nicht Rechnung getragen, die in geschlechtlicher Beziehung oft anstößige Offenheit biblischer Ausdrücke beseitigt zu sehen; endlich sei 5. der sog. textus receptus der Übersetzung zu Grunde gelegt und es seien die neueren textkritischen Resultate (Tischendorf ꝛc) nicht mit berücksichtigt.

Was den 1. Punkt angeht, so sind die vom Verf. angeführten Beispiele teilweise wohl zu berücksichtigen, sind aber anderseits noch Gegenstand theologischer Erörterung, so daß in den meisten Fällen ein sicherer Entscheid bislang noch nicht hat erzielt werden können. Unter 4. legt der Verfasser den Finger auf eine recht wunde Stelle, wenn man die Lutherbibel vom speciell pädagogischen Standpunkt ansieht. Ist doch eine Schul- oder Volksbibel ein wahres Bedürfnis, dem man auf die Dauer doch einmal gerecht werden muß, wenn die Bibel ein rechtes Schulbuch werden soll. Der Verf. hat recht, wenn er sagt: „Irgend ein Buch, das des Anstößigen auch nur ein Zwanzigstel so viel enthielte als unsre Bibel, würde ohne Widerspruch aus allen Schulen der gebildeten Welt verbannt werden."

Daß die meisten kritischen Bedenken gegen die Lutherbibel aus dem negativ protestantenvereinlichen Standpunkt des Verfassers originieren, wird der kundige Leser gleich finden. Die einzelnen Punkte durchzugehen, gehörte in das Gebiet einer theologischen Untersuchung, die hier nicht Raum haben würde. — —

—m.

Evangelisches Schulblatt.

September 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Einrichtung des Unterrichts in der einklassigen Volksschule.

Von Hauptlehrer Schütz-Ronsdorf.

Inmitten der verschiedenen Schulsysteme nimmt die einklassige Volksschule eine eigenartige Stellung ein. Diese macht sich vorwiegend in der Einrichtung der verschiedenen Abteilungen und deren Einfluß auf den Unterricht bemerkbar. Im Lehrplan und in der methodischen Behandlung der Unterrichtsgegenstände unterscheidet sie sich von der mehrklassigen Schule nicht. Demgemäß müßte man voraussetzen, daß ihr von berufener Stelle aus oder in der pädagogischen Litteratur wegen dieser exklusiven Stellung die nötige Beachtung geschenkt werde. Daß dem aber nicht so ist und daß sie selbst auch in den besseren pädagogischen Werken nicht ausreichend beachtet wird, leuchtet bald ein, wenn die einschlägigen Schriften daraufhin angesehen werden. Die einklassige Volksschule ist eben eine terra incognita. Die Ausbeute bei der Musterung der sogenannten Schulkunden, Lehrbücher, Anweisungen, Wegweiser ꝛc. ist eine so dürftige, daß sie dem Lehrer der einklassigen Volksschule nicht genügen kann. Mit allgemeinen Regeln ist ihm in der Praxis nicht gedient. Hie und da findet man vielleicht außer allgemeinen Anweisungen ꝛc. noch den Hinweis auf die Wichtigkeit des Helfersystems für die einklassige Schule, im günstigsten Falle auch noch eine Bemerkung über die Notwendigkeit, möglichst wenige Abteilungen einzurichten. In welcher Weise aber die Beschränkung der Abteilungszahl oder die Verwendung der Helfer stattfinden soll, darüber verlautet wenig oder gar nichts. —

Auch das Seminar kann seine Zöglinge in der Praxis, wie sie die einklassige Volksschule verlangt, nicht so ausrüsten, daß sie sich sofort in ihr zurechtzufinden wissen. Denn zumeist sind die Seminar-Übungsschulen mehrklassig und in der einklassigen Übungsschule unterrichtet der Zögling für kurze Zeit nur eine Abteilung in irgend einem Unterrichtsgegenstande; selten wird er Gelegenheit finden, längere Zeit, etwa 8 bis 12 Wochen selbständig die ganze Klasse zu leiten. Es mangelt hierzu die Zeit, da die Zahl der Zöglinge eine Beschränkung der Unterrichtszeit für die praktische Übung erfordert. —

So befindet sich der junge Anfänger in der einklassigen Schule in drückendster

Ratlosigkeit. Das Seminar hat ihn für seine Amtsthätigkeit nach dieser Richtung hin nur ungenügend vorbereiten können und die umfangreichen Schulkunden ignorieren die einklassige Volksschule entweder ganz oder erwähnen sie nur beiläufig; in beiden Fällen kommt sie zu kurz. Daß daher in den ersten Jahren die Arbeit in der einklassigen Schule bei diesen vorhandenen Mängeln keine ersprießliche und befriedigende sein kann, liegt auf der Hand. Es fehlen dem jungen Lehrer eben die festen, bestimmten Punkte in der Stoffabgrenzung, in der Verarbeitung des Stoffes, in der Verteilung der Arbeitszeit auf die verschiedenen Jahrgänge in den einzelnen Fächern: kurz, es mangelt an allen Enden. Unter diesen Umständen sind Mißgriffe unausbleiblich und Zweifel an der eignen Befähigung zum Lehrerberufe nichts Außergewöhnliches. Man muß solche Lehrjahre selbst durchlebt haben, um diese Bedrängnis recht verstehen zu können. —

Bei der Einrichtung des Unterrichts in der einklassigen Schule müssen auch noch andere Fragen behandelt werden, als nur die allergewöhnlichsten und handgreiflichsten, als da sind Helfersystem und Zusammenziehung der Jahrgänge. Da ist z. B. die Frage von der zweckmäßigen Regulierung der stillen Beschäftigungen, von der Kontrolle des memorierten Stoffes und der schriftlichen Arbeiten, den unentbehrlichen Hülfsbüchern für die Hand der Schüler u. v. a., lauter Fragen, über welche man in den sogenannten Schulkunden mit vieldeutiger Verschwiegenheit hinwegzugehen pflegt. Daß dadurch an der einklassigen Volksschule und ihren Arbeitern ein schweres Unrecht begangen wird, daß dadurch beide einer ungerechten Beurteilung verfallen, scheint die Verfasser derartiger Kompendien wenig zu rühren. Zur Illustrierung des vorstehenden sei nur auf die vulgäre Redensart hingewiesen, daß der Hauptunterschied zwischen der einklassigen und mehrklassigen Schule im Lehrplane liege; man brauche den Lehrplan der 3 resp. 4klassigen Schule nur entsprechend zu reducieren, dann regele sich alles Übrige von selbst. Ferner: Die einklassige Volksschule kann nichts Besonderes leisten, weil der Lehrer seine Kraft infolge der vielen Abteilungen zersplittere und daher der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen könne, um etwas Ersprießliches erzielen zu können. Dergleichen Reden sind gäng und gäbe, während doch der Schwerpunkt der Frage ganz wo anders liegt; doch das wird nicht besehen. —

Da man nun auf so vielen Seiten in Sachen der einklassigen Volksschule so mancher Unkenntnis begegnet, so verdient es unsere ganz besondere Beachtung, daß endlich einmal der Anfang gemacht ist, diese Lücke auszufüllen. —

In der pädagogischen Schrift, welche Herr Seminar-Direktor Wiget in Chur seit einigen Jahren jeden Winter unter dem Titel: „Bündner Seminar-Blätter" erscheinen läßt, findet sich im III. Jahrgange eine Arbeit aus der Feder des Herrn A. Florin. Sie betitelt sich: „Methodik der Gesamtschule." (Die Schweizer Gesamtschule ist bei uns die einklassige Volksschule.) Da nun gerade in einem Seminar-Blatte diese Angelegenheit eingehend zur Sprache gebracht wird,

so ist dadurch die Absicht genügend begründet, die Leser des Schulblattes in Kürze mit jenem Aufsatze bekannt zu machen. Es kommt in der in Rede stehenden Arbeit auch manches zur Sprache, das nicht allein die einklassige Volksschule berührt, sondern auch die 2, 3 und 4klassige, überhaupt alle die Schulen, in denen noch Abteilungen kombiniert werden müssen, wovon also nur die 8klassige Schule ausgenommen ist, da in ihr jedes Schuljahr besonders geführt wird. Und das ist ein weiterer Grund, auf diese treffliche Arbeit hinzuweisen. Es kann nicht die Absicht vorliegen, das Ganze ausführlich mitzuteilen, vielmehr sollen nur solche Punkte herausgegriffen werden, die der Mitteilung besonders wert zu sein scheinen, namentlich, wenn solche von der landläufigen Praxis abweichen.*) —

Die nachfolgenden Zeilen sollen zunächst die Ansichten des Verfassers der Methodik darlegen und werden daran später einige Bemerkungen geknüpft werden. —

I. Einige Hauptpunkte aus der „Methodik der Gesamtschule."

Einleitend weist der Verfasser darauf hin, daß die pädagogische Litteratur mit diesem Thema sich wenig befaßt hat. Kehrs Praxis der Volksschule giebt hierüber keinen Aufschluß; Dittes kommt in seiner Methodik gar nicht auf dieses Thema zu sprechen. Auch in Diesterwegs Wegweiser finden sich keine faßbaren Anhaltspunkte über den Gegenstand. Goltzsch löst die Frage durch die Einführung der Halbtagsschule; er durchhaut einfach den Knoten, indem er aus der einklassigen Volksschule eine zweiklassige macht. Auch Largiadèr giebt nur Notizen. Der Grund zu dieser unzureichenden Behandlung liegt darin, „daß diese Untersuchung eben eine sehr schwierige und mühevolle Arbeit ist, eine Arbeit, die ebensoviel Einsicht verlangt, als die Aufstellung des allgemeinen Grundsatzes und viel mehr Zeit; es ist damit gerade wie mit der Aufführung eines Baues; mit vielen Strichen entwirft der geniale Meister den Plan und mit vielen Schweißtropfen und unter angestrengter Überlegung bringen die Unterbaumeister mit ihren Arbeitern das Gebäude unter Dach." —

Im folgenden werden die Punkte aufgesucht, in denen die Führung einklassiger Schulen von der Leitung der mehrklassigen abweicht. „Im Lehrplan nicht, in der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer auch nicht. Dagegen ergeben sich Abweichungen in Bezug auf die Organisation der Klassen und auf die Bethätigung derselben durch den Unterricht." Daher werden folgende Hauptpunkte der Reihe nach behandelt: Die Organisation der Gesamtschule und zwar die Zusammenziehung der Jahrgänge und der Lektionsplan; der Unterricht und zwar speciell der Einfluß der Zusammenziehung der Jahrgänge auf den Unterricht; die stillen Beschäftigungen; die Lehrschüler. —

Bei der Frage über die Zusammenziehung der Schuljahre wird zunächst

*) Die Abhandlung von A. Florin: „Methodik der Gesamtschule" ist im Buchhandel bereits als besondere Broschüre erschienen.

unterſucht, ob es möglich ſei, in der einklaſſigen Volksſchule jahrgangsweiſe zu unterrichten. „Es ſind 8 Jahrgänge vereinigt, welche von einem Lehrer unterrichtet werden müſſen. Das Natürlichſte ſchiene nun, dieſe 8 Jahrgänge — in der Vorausſetzung proportionalen Abſtandes geiſtiger Entwicklung und ſchulmäßigen Wiſſens und Könnens der einzelnen Jahrgänge — in 8 getrennten Klaſſen zu unterrichten. Dabei kann aber unmöglich an einen Stunde für Stunde, nach einzelnen Fächern wechſelnden mündlichen Unterricht jeder Klaſſe gedacht werden, indem ja die ſieben bis acht Minuten mündlicher Unterweiſung, die ſo der einzelnen Klaſſe zufielen, gerade ausreichten, die benötigten Bücher aufzuſchlagen, oder die gelöſten Aufgaben zu kontrollieren und neue zu ſtellen.“ Nach Hervorhebung der möglichen Fälle, wo etwa jahrgangsweiſe unterrichtet werden könne, kommt der Verfaſſer zu dem Schluſſe, das einzige Mittel, dem Unterricht in der einklaſſigen Schule gerecht zu werden, liegt in der Zuſammenziehung der Schuljahre. —

Es iſt nun die Frage zu unterſuchen, wo nicht und wo kombiniert werden darf, um die Klaſſenzahl feſtzuſtellen. —

„Es kann ſich nur um die Verſchmelzung von einigen, in der Regel nur von zwei und zwei Jahrgängen handeln: Mehr als ſechs Abteilungen wird alſo die Geſamtſchule nicht haben können.“ —

Zunächſt erörtert der Verfaſſer die Frage, wo nicht kombiniert werden kann reſp. darf. —

„Auf den erſten Blick iſt einzuſehen, daß der 1. Jahrgang (Anfänger) in den einzelnen Fächern allein geführt werden muß,“ z. B. im Leſen, Schreiben, Rechnen. Gegen dieſe Forderung wird kaum etwas einzuwenden ſein; dagegen, meint der Verfaſſer, würden gegen folgende Behauptung Bedenken erhoben werden: „Auch der oberſte, austretende Jahrgang hat eine Ausnahmeſtellung bezüglich der Zuſammenziehung einzunehmen. Derſelbe ſoll mit dem nächſt untern nur in Fächern zuſammengezogen werden, in welchen dieſer ſchon das fachwiſſenſchaftliche Ziel der Volksſchule erreicht hat, was beiſpielsweiſe im Rechnen der Fall ſein wird, wo die vier Species mit ganzen und gebrochenen Zahlen im 6. Schuljahr abſolviert ſind.“ —

Dieſe Behauptung wird begründet durch den Hinweis auf das Ziel der Volksſchule. Sie hat ihren austretenden Zöglingen in den einzelnen Fächern ein abgerundetes und in ſeinen Teilen verknüpftes Ganzes ins Leben mitzugeben, deſſen ſie ſich bewußt ſein ſollen. Der bewußtgewordene Beſitz aber erhöht die Freude an dem Beſitze und ſpornt dadurch zum Weiterſtreben an. Der Schüler hat bei ſeinem Austritt aus der Volksſchule die wiſſenſchaftliche Bilanz zu ziehen. Es ſoll hierunter „die überſichtlich allgemein ſyſtematiſierende Anordnung des Stoffes verſtanden werden, der, geſtützt auf Anſchauungen und nach allen Forderungen richtiger Abſtraktion, erarbeitet worden iſt.“ —

Beispiele aus den Unterrichtsgegenständen sollen den Vorschlag, „daß im letzten Kursus der Volksschule die Bilanz in den einzelnen Fächern von Wichtigkeit ist und daß die oberste Abteilung unserer Volksschule also in allen wichtigen Fächern allein geführt werden sollte," illustrieren. —

Es sei ein Beispiel aus dem deutschen Unterricht und zwar eins aus der Orthographie und Interpunktion angeführt. —

„Schon im ersten oder dann gewiß im zweiten Schuljahre sind orthographische Regeln abstrahiert worden, z. B. über die großen Anfangsbuchstaben, über die Verdoppelung des Mitlautes u. s. f. und in den folgenden Schuljahren haben sich dieselben vermehrt, so daß wahrscheinlich bis hinauf zum letzten Schuljahre alle orthographischen Regeln aufgetreten sind. Und ganz gleich wird es sich mit den Normen der Interpunktion verhalten. Man braucht in der obersten Klasse also nur den Stamm zu schütteln, um den reifen Apfel in den Schoß zu bekommen. Es wird dies namentlich dann leicht und sicher geschehen, wenn die einzelnen aus Beispielen gewonnenen begrifflichen Resultate auch schriftlich fixiert worden sind. Alle Vorarbeiten liegen dann schon fertig und es handelt sich nur darum, sie zusammenzufügen und, soweit möglich, in innern Zusammenhang zu bringen. Zeigen wir die Zusammenfassung für die Regel über die großen Anfangsbuchstaben. —

Groß schreiben wir 1. am Anfang. 2. Hauptwörter oder hauptwörtlich gebrauchte Wörter, z. B. der Vater, die Mutter, das Kind, — zum Kochen, das Grüne. 3. In Briefen das Fürwort der angeredeten Person — es grüßt Dich Dein Freund, es grüßt herzlich Euer Sohn, es empfiehlt sich Ihnen Ihr. — 4. Eigenschaftswörter, welche Eigennamen enthalten — das Bündner Oberland — aber: schweizerische Eidgenossenschaft. — 5. Der Große Rat des Kantons . . . . — 6. Nach Punkt, Doppelpunkt, Anführungszeichen u. s. f." —

Das ganze Material aus dem Unterrichte in der Orthographie und Interpunktion, wie es bis dahin sich ergeben hat, wird in dieser Weise reproduciert und in Zusammenhang gebracht und findet dann schließlich seine Anwendung in Aufsätzen und Diktaten. —

Weitere Beispiele, wie den austretenden Volksschülern diese Übersichten zu geben sind, bietet der Verfasser aus der Poesie, Naturgeschichte, dem Geschichtsunterricht. —

Für den obersten Jahrgang fordert er für die vier vorgenannten Fächer — Geschichte, Geographie, Naturkunde und Muttersprache — wenigstens eine wöchentliche Lektion für den Zweck des systematischen Zusammenfassens. —

Von der Kombinierung auszuschließen sind also das 1. und das 8. Schuljahr. —

Bei der Zusammenziehung ist das Hauptgewicht auf die Natur der einzelnen Unterrichtsfächer zu legen und demgemäß sind dieselben zu kombinieren.

Die Untersuchung kommt dann zu dem folgenden Resultate: „Geschichte: 1. und 2. Jahrgang = I. Klasse. (Unter Geschichte ist hier selbstredend das Erzählen gesinnungsbildender Stoffe (Märchen, Robinson u. a.) verstanden.) 3. und 4. Jahrgang II. Klasse, 5. und 6. Jahrgang III. Klasse, 7. Jahrgang IV. Klasse, 8. Jahrgang V. Klasse. Oder auch für den 7. und 8. Jahrgang je eine Lektion getrennt, die andere vereinigt, wobei man sich für den 8. Jahrgang an die Forderungen der abschließenden Zusammenfassung erinnern mag." —

Jeder Jahrgang hat nicht zwei Kurse hintereinander denselben Geschichtsstoff zu durchlaufen, sondern jede Epoche tritt nur einmal auf. —

Dieselbe Klassenzahl besteht in Geographie und Naturkunde. —

Im Deutschen sind 6 Klassen, da 1. und 2. Schuljahr besonders geführt werden müssen. —

Im Rechnen werden 7 Klassen vorgeschlagen; die Jahrgänge von 1 bis 6 werden jeder besonders geführt, das 7. und 8. Schuljahr werden dagegen vereinigt. Diese Abweichung wird motiviert durch folgenden Hinweis: „Zur Erzielung der wünschbaren Fertigkeit gehört namentlich das geläufige Operieren mit allen vier Species im Raume bis 100, so daß es, auch wenn eine Klasse schon längst mit größeren Zahlen rechnet, als gerechtfertigt, ja als notwendig erscheint, immer wieder das geläufige Rechnen im Raume bis 100 zu üben. Diese Forderung vieler Übung machen wir uns dienstbar, um auch bei sieben Abteilungen für die einzelnen Lektionen die erforderliche Zeit zu gewinnen. Es sei beispielsweise in der zweiten Klasse das Einmaleins mit 7 gelehrt worden und man sei eben daran, dasselbe bis zur Geläufigkeit zu üben; dann heißt es: III. Klasse Achtung! Mitrechnen, wie ich auf der Tabelle (Einmaleinstabelle) zeige u. s. f." Hierdurch wird also die Unterrichtszeit der III. Klasse etwas verkürzt und diese Verkürzung kommt der II. Klasse zu gut, dabei wird erstere angemessen unterrichtet. Dasselbe wiederholt sich in den übrigen Rechenklassen und für diese vorübergehende Zusammenziehung bietet sich im Rechenunterrichte die mannigfachste Gelegenheit; ebenso in der Naturkunde." —

Im Singen ergeben sich 3 Klassen, im Zeichnen und Schreiben je 4. —

Für die Formenlehre gelten dieselben Grundsätze, wie fürs Rechnen. —

Für den Religionsunterricht, wo derselbe auch durch den Lehrer zu erteilen ist, würden sich genau dieselben Klassen empfehlen, wie sie für den Geschichtsunterricht (5 resp. 6 Klassen) bezeichnet wurden. —

Damit ist die Erörterung über die Zusammenziehung der Jahrgänge erschöpft. —

Der folgende Teil behandelt den **Lektionsplan.** „Derselbe fixiert die Zahl und Reihenfolge der Lektionen," die den einzelnen Fächern wöchentlich zugeteilt werden. —

Dabei tritt als erste Forderung auf, „in den verwandten Fächern nacheinander zu unterrichten, dieses fordern die Gesetze über Hemmung der Vorstellungen und die damit verknüpfte Verdunklung. (S. Volkmann, Psychologie)." Es ist also zu setzen: Rechnen, Geschichte, Religion oder umgekehrt und nicht etwa: Religion, Rechnen, Geschichte. Religion und Geschichte behandeln verwandte Gedankengebiete, sie haben es vorwiegend mit Phantasievorstellungen zu thun, während das Rechnen sich auf dem Gebiete der Zahlvorstellungen bewegt und somit trennend zwischen verwandte Fächer eintritt. Der zweite Vorschlag fordert, „womöglich in allen Klassen für jeden Lehrgang dasselbe Fach anzusetzen, z. B. in allen Klassen nacheinander Rechnen oder Deutsch u. s. f."*) Diese Forderung wird gestellt zunächst um des Lehrers willen, dann aber auch, um eine öftere bewegliche Kombinierung der Klassen möglich zu machen. —

Ferner muß der Lektionsplan auch die wichtige Aufgabe übernehmen, die stillen Beschäftigungen zu regeln. Jedem einzelnen Unterrichtsfache muß hierfür die entsprechende Zeit zugeteilt werden. In der Regel soll die stille Beschäftigung in demselben Fach nicht länger als eine Stunde dauern, namentlich nicht in den unteren Klassen." —

Abweichungen von diesen Forderungen werden in der Praxis selbstverständlich nicht ausbleiben, das verschlägt aber nichts. „Wenn in einer Klasse ein Abschnitt eines Lesestücks, ein Abschnitt aus der Geschichte, eine neue Rechnungsart in der zugemessenen Lektionszeit nicht ganz zum Abschluß gebracht werden kann, so legt man noch etwas Zeit zu, um fertig zu werden, und die folgende verkürzte Klasse wird ein anderes Mal in derselben Absicht schadlos gehalten." —

Nach diesen Vorbemerkungen gestaltet sich nun der Lektionsplan wie folgt: „Die Schulstunden dauern täglich von 8—11 Uhr vormittags; nachmittags von 1 bis 4 Uhr; ein Nachmittag, gewöhnlich der Samstag Nachmittag ist schulfrei; der 1. und 2. Jahrgang wird zudem je um ½11 Uhr und ½4 Uhr entlassen." —

A. Stunden des 1. und 2. Schuljahres.

1. Religion	beide Schuljahre	3	Stunden	wöchentlich.
2. Heimatkunde	„ „	3	„	„
3. Zeichnen	„ „	2	„	„
4. Rechnen	„ „	5½	„	„
5. Deutsch 1. Schuljahr		10	„	„
„ 2. „		8	„	„
6. Singen (beide Schuljahre)		2	„	„
7. Schönschreiben (2. Schuljahr)		2	„	„
	Total	25½	Stunden	wöchentlich.

*) Unter Lehrgang ist der einmalige Unterricht des Lehrers durch alle Klassen der Schule hindurch gemeint.

B. Stunden des 3. bis 8. Schuljahres.

1. Religion	3	Stunden wöchentlich.
2. Geschichte	3	„ „
3. Geographie	3	„ „
4. Naturkunde	3	„ „
5. Deutsch	6	„ „
6. Rechnen	6	„ „
7. Singen	2	„ „
8. Schönschreiben	2	„ „
9. Zeichnen	2	„ „
10. Formenlehre und Turnen für die Knaben vom 3. Schuljahre an	3	„ „
Total	33	Stunden wöchentlich.

Aus dem folgenden Hauptkapitel „Unterricht" beschränke ich mich darauf, darzulegen, wie die **stillen Beschäftigungen** geregelt werden sollen. —

Die stillen Beschäftigungen treten überall da ein, wo in Klassen sich mehrere Abteilungen befinden, also in allen mehrklassigen Schulen bis zur 8klassigen. Wo nur zwei Abteilungen sind, da müssen die Schüler schon zur Hälfte der Zeit „still" beschäftigt werden; in der einklassigen Schule aber werden $^4/_5$ des ganzen Schultages den stillen Beschäftigungen eingeräumt werden müssen. Daraus ergiebt sich zur Genüge, daß diese für die einklassige Schule von höchster Wichtigkeit sind. —

Zwei Gesichtspunkte sind für die Regulierung leitend, nämlich die durch den Lektionsplan für jedes Fach anzusetzende Zeit und die Stoffauswahl. —

Der Stoff zu den stillen Beschäftigungen ist aus allen Fächern zu nehmen. Sie bezwecken 1. die Befestigung und Anwendung des eben im mündlichen Unterrichte Behandelten und 2. „die Verarbeitung von Neuem mit Hilfe des vorhandenen Wissens und des eigenen, gesunden Verstandes, das in der Richtung des in der nächsten Lektion zu Entwickelnden liegt und dieses vorbereitet." —

„Dazu gehört z. B., daß die Schüler der II. Klasse im Deutschen aus einem dem Inhalte nach besprochenen Lesestücke ohne weitere Anleitung alle Wörter mit verdoppeltem Mitlaute und mit Dehnungs —h herausſuchen;" — „daß die III. Klasse z. B. in der Geographie, nachdem die Gotthardt-Gruppe als Quellgebiet des Rheines bekannt ist, selbständig an der Karte findet, daß noch drei weitere größere Flüsse an demselben Gebirge entspringen." Aus allen Fächern illustrieren ausführliche Beispiele, wie die stillen Beschäftigungen zu regeln und mit dem vorausgegangenen mündlichen Unterrichte in Verbindung zu bringen sind. Die Beispiele sind nach den formalen Stufen bearbeitet. —

Es sei gestattet, aus den ausgeführten Exempeln ein einziges hier darzulegen,

um zu zeigen, wie der Verfasser sich die stillen Beschäftigungen in den Dienst des Unterrichts gestellt denkt. Es sei ein Beispiel aus der Naturkunde. —

Diese bietet für die stille Beschäftigung eine reiche Auswahl an Stoffen, vorausgesetzt, daß sie in methodisch richtiger Weise behandelt worden ist. —

„So weist schon die erste Stufe namentlich vom 4. Schuljahre aufwärts, d. h. von da weg, wo die Schüler mit der Orthographie schon ziemlich vertraut sind, auf ganze Reihen von Aufgaben hin. Wir wollen z. B. im ersten Monat des neuen Schulkursus, — wo dieser im Herbst beginnt — den Herbst behandeln. Dabei mag sich ungefähr folgende Gruppierung ergeben: a) der Herbst als Jahreszeit; b) die Pflanzen im Herbst; c) das Tierleben im Herbst; d) die Arbeiten des Landmannes im Herbst. Jede dieser Gruppen wäre eine Einheit, d. h. ein methodisches Ganze, das nach den fünf Stufen durchgearbeitet würde. —

Wollen wir nun über den Herbst als Jahreszeit sprechen, so wissen zehn — zwölfjährige Kinder schon manches darüber; sie werden ohne Besprechung folgendes aufschreiben können: Wir haben (in der Schweiz) vier Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Frühlingsmonate sind: März, April, Mai; Sommermonate: — — —; Herbstmonate: — — —; Wintermonate: — — —. Auf der Insel Robinsons gab es nur zwei Jahreszeiten: eine heiße Zeit und eine Regenzeit — das letztere werden sie freilich nur hinzufügen, wenn im zweiten Schuljahre Robinson behandelt worden ist. Reifere Schüler werden noch vieles andere wissen, z. B. über die Länge von Tag und Nacht, Stellung der Sonne u. s. f.

Die zweite Gruppe, die Pflanzen im Herbst, greift namentlich bei Landkindern tief in den Erfahrungskreis hinein. Die Kinder haben hundert bezügliche Betrachtungen gemacht; deshalb können wir die Mitteilungen nicht nur der Willkür überlassen, es empfiehlt sich, die nötigen Gesichtspunkte festzustellen. Es wird heißen: Wir wollen jetzt von den Pflanzen im Herbst reden, darüber wißt ihr schon manches. Ihr sollt mir darüber aufschreiben, was euch bekannt ist. Am liebsten redet ihr, das weiß ich, von den Früchten des Herbstes. Ihr sollt mir da aber nicht alles durcheinander schreiben. Nun wird der Plan festgestellt und an die Tafel geschrieben und nach demselben schreiben die Kinder die ihnen bekannten im Herbst reifenden Früchte auf.

A. Baumfrüchte.

1. Zahme.
   a) Apfel, Birne, Quitte,
   b) Zwetsche, Pfirsich,
   c) Wallnüsse, u. s. s.
2. Wilde.
   a) Zirbelnuß,
   b) Vogelbeere, u. s. s.

B. Feldfrüchte.

a) Kartoffel,
b) Weiße Rübe,
c) Kürbis,
d) Mais, u. v. a.

C. Heckenfrüchte.

a) Die Schlehe,
b) Die Brombeere,
c) Die Hagebutte,
d) Das Pfaffenkäppchen u. a.

In vorgerückten Klassen sollen diese Aufzählungen gleich unter die wissenschaftlichen Begriffe — selbstredend, wo diese gebildet sind — gerückt werden: Steinfrüchte: Zwetsche, Pfirsich; Kernfrüchte: Apfel, Birne u. s. f. Die Kinder kennen aber nicht nur die Namen dieser Früchte, es ist ihnen auch manches über dieselben bekannt: über deren Geschmack, Farbe, Vorkommen u. s. f. Darüber läßt man sie nun auch aufschreiben" u. s. w. —

Ich skizziere nun noch kurz, „wie sich auch auf der zweiten Stufe kleine passende Aufgaben schon für das zweite oder dritte Schuljahr ergeben, ohne daß der Lehrer mit langen Besprechungen derselben in Bezug auf Orthographie u. s. f. Zeit verlieren muß, die er nicht hat. Wir reden z. B. mit den Schülern des zweiten und dritten Schuljahres von den Jahreszeiten und Monaten. Es wird gesprochen vom Winter mit seinem Schnee, vom Frühling, der die Blumen weckt, vom Sommer mit seinen heißen Tagen u. s. w. Die Namen Frühling, Sommer, Herbst und Winter werden dabei an die Wandtafel geschrieben. Nun braucht man nur noch das Wort Jahreszeit anzuschreiben, um alles geboten zu haben, was dazu nötig ist, damit die Kinder folgende Sätze aufschreiben können: Der Winter ist eine Jahreszeit, der Frühling ist eine Jahreszeit, u. s. f. und so auch bei Besprechung der Monate." —

Nachdem noch kurz die Stellung des Lesebuchs zur einklassigen Schule besprochen worden ist, kommt der Verfasser zum letzten Hauptstück seiner Untersuchung: **Die Lehrschüler.**

Ich gebe die Hauptsätze. Lehrschüler finden Verwendung, wo es sich um Übung oder Einprägung von Stoffen handelt, die besprochen worden sind; bei Korrekturen in der Orthographie und Interpunktion können einzelne Schüler des 7. und 8. Schuljahres, sowie auch eine ganze Abteilung verwandt werden; die Lehrschüler sind aus den verschiedensten Schuljahren heranzuziehen, „dadurch wirds auch möglich, daß nie ein Schüler der Klasse als Lehrschüler zu funktionieren hat, die eben durch den Lehrer unterrichtet wird, sondern immer nur während der stillen Beschäftigung seiner Klasse." —

II. Einige kritische Bemerkungen.

Die nachfolgende Besprechung beschränkt sich auf zwei Hauptpunkte: die Kombinierung der Jahrgänge und die stillen Beschäftigungen, weil diese mir gerade für die einklassige Schule höchst wichtig scheinen. Sie hat einen doppelten Zweck: einmal sollen einige Punkte in den Vorschlägen des Verfassers, soweit sie diese beiden Hauptstücke für die in Rede stehende Schuleinrichtung betreffen, als besonders beachtenswert hervorgehoben und dann auch untersucht werden, wie weit sich diese Vorschläge mit den gegebenen Verhältnissen vereinigen lassen. Dabei wird sich hier und da eine etwas abweichende Meinung ergeben, die selbstredend ist, da ich mich mit

meiner Besprechung auf einem etwas anderen Boden befinde als der Verfasser der „Methodik der Gesamtschule," dem für seinen wertvollen Beitrag die dankbare Anerkennung aller sicher ist, die an der einklassigen Volksschule arbeiten. Sie erhalten in der „Methodik" einigermaßen brauchbare Winke, wie sich der Unterricht gestalten muß, wenn einerseits die Forderungen der heutigen Pädagogik erfüllt und andererseits auch die der einklassigen Schule gestellten Ziele erreicht werden sollen. —

Ein ersprießliches Fortschreiten ist in der einklassigen Volksschule aber nur möglich durch zweckmäßige Zusammenziehung der Jahrgänge und durch die hierdurch ermöglichte Herstellung von wenigen Abteilungen, damit möglichst viele Zeit für den mündlichen Unterricht gewonnen werde. Nach dem vorliegenden Kombinierungsplan kommen aber auf jede der 5, 6 resp. 7 Abteilungen höchstens 18 oder gar nur 15 Minuten für die mündliche Unterweisung. Es fragt sich nun, ganz abgesehen von den nötigen Vorbereitungen bei Beginn des Unterrichts jeder einzelnen Klasse, ob diese Minuten ausreichend sind, dem einzelnen Pensum eine so gründliche Behandlung angedeihen zu lassen, daß der Schüler zum klaren Verständnis des dargebotenen Neuen geführt und befähigt werde, auf Grund des Neugewonnenen nun auch selbständig still weiter arbeiten zu können. In der ganzen Art und Weise des Unterrichtsbetriebes liegt es, daß das Kind fortwährend in der Schule veranlaßt wird, sich selbständig und selbstthätig zu beschäftigen. Dazu müssen ihm die Mittel in die Hand gegeben werden, dieses auch zu können. Diese Mittel liegen vorwiegend in der klaren, sicheren Auffassung des dargebotenen Neuen. Nun zeigt aber die Erfahrung, daß sehr oft die einmalige Darbietung nicht genügt; es muß der Stoff oft mehrere Male den Kindern nahe gelegt werden, ehe ihn die größere Hälfte in der nötigen Klarheit erfaßt hat. Dazu werden aber die in der „Methodik" angesetzten 15—20 Minuten nicht ausreichen. Es wird nun da der Ausweg vorgeschlagen, den Unterricht der betreffenden Abteilung auf Kosten der nächstfolgenden auszudehnen und diese dann ein anderes Mal dafür in der Weise zu entschädigen, daß sie dann länger in dem betreffenden Fache unterrichtet wird, wodurch sich der etwa erlittene Nachteil nach der Meinung des Verfassers wieder ausgleiche. Dieser Vorschlag ist so unpraktisch nicht und wohl auch in der einklassigen Schule angewandt worden; aber es läßt sich nicht leugnen, daß diese Aushülfe nicht ohne Bedenken ist. Es entsteht leicht Gefahr, daß der Fortschritt in den einzelnen Abteilungen kein gleichmäßiger bleibt; dieser Nachteil macht sich dadurch besonders fühlbar, daß es in der einklassigen Schule gar zu nahe liegt, diese Ausdehnung auf Kosten einer anderen Abteilung öfter vorzunehmen. —

Ferner ist zu fürchten, daß durch die knappe Zeit der Lehrer nicht mit der erforderlichen Ruhe und Sammlung das Neue geben kann, vielmehr leicht in eine schädliche Hast und Eile hineingerät, die der klaren Auffassung des Neuen seitens

der Schüler nicht vorteilhaft ist, weil den neuen Vorstellungen nicht die nötige Ruhe zu ihrer Verbindung gelassen wird. Dadurch wird das Ergebnis des mündlichen Unterrichts in Frage gestellt. —

Es liegt noch ein dritter Grund vor, der die in der „Methodik" vorgeschlagene Zeitteilung bedenklich machen kann. Es ist auch die Leistungsfähigkeit des Lehrers zu berücksichtigen. Die vielen Abteilungen stellen an die geistige Spannkraft des Lehrers so weitgehende Forderungen, daß diese vor der Zeit notwendig abgenutzt sein wird. Es ist kein Geringes, wenn er von 15 zu 15 Minuten immer wieder mit derselben Frische an die neue Abteilung herantreten soll. Hierbei ist ganz abgesehen worden von der Arbeit vor und nach der Schule, die ihm durch die laufenden Präparationen für die einzelnen Abteilungen in den einzelnen Fächern, durch Anschreiben der Aufgaben an die Schultafeln für den kommenden Unterricht, durch Nachhülfe bei den Schwächeren u. s. w. erwächst. Daraus ergiebt sich die Forderung, die Abteilungszahl noch geringer zu machen, als sie in der „Methodik" vorgeschlagen ist, einmal, damit für die einzelne Abteilung mehr Zeit für den mündlichen Unterricht gewonnen werde, dann auch, um die Kraft des Lehrers zu schonen, die in der einklassigen Schule ganz besonders der Schonung bedarf. —

Es ist nun zu überlegen, wie es zu ermöglichen sei, dieser Forderung gerecht zu werden. —

Der Verfasser der „Methodik der Gesamtschule" steht mit seinen Vorschlägen auf dem Boden der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Demnach treten in derselben auch die Eigentümlichkeiten in dem von Ziller aufgestellten Lehrgange auf: 1. Jede Stufe hat ihr bestimmtes Jahrespensum und 2. derselbe Stoff kommt nicht noch einmal zur Behandlung. Wie bekannt, verteilt sich dieser Lehrgang auf 8 Schuljahre; er kann mithin voll und ganz nur in der achtklassigen Schule Anwendung finden. Bei Schulen mit weniger als acht Klassen wird dieser Stufengang notwendig eine Verkümmerung erleiden und diese wird um so größer sein, je einfacher die Schulverhältnisse sich gestalten. Bei der einklassigen Schule wird er sich eine solche Vereinfachung gefallen lassen müssen, daß von seiner ursprünglichen Gestalt wenig mehr übrig bleiben kann. Die Ursache hierzu liegt darin, daß wohl 8 Jahrgänge unter einem Dache vereinigt sind; aber diese können nicht in den einzelnen Fächern jeder besonders unterrichtet werden, wie in der „Methodik" überzeugend dargelegt wird. Will man sich nun enge an den von Ziller gegebenen Stufengang anlehnen, so muß notwendig eine größere Abteilungszahl in den einzelnen Fächern sich ergeben, als es der Leistungsfähigkeit des Lehrers zuträglich ist; denn dieser Lehrgang verlangt eine möglichst gleichmäßige Apperceptionsfähigkeit der zu unterrichtenden Schüler. Die Kraft des Lehrers würde sich hierbei so zersplittern, daß er in kurzer Zeit physisch abgewirtschaftet haben würde. Die Durchführung des Jahrespensums ist daher in der einklassigen Volksschule un-

möglich. Sie muß mit dem konzentrischen Lehrgange auszukommen suchen, dessen Eigentümlichkeit darin besteht, daß auf jeder Stufe etwas Ganzes auftritt, welches sich nach oben hin konzentrisch erweitert. Von verschiedenen Seiten werden freilich die sogenannten konzentrischen Kreise als eine pädagogische Sünde bezeichnet; aber die Zillersche Idee läßt sich nach den heutigen Verhältnissen in der einklassigen Volksschule nicht durchführen und aus diesem Grunde wird sie den konzentrischen Stufengang beibehalten müssen.

Es soll hier nicht weiter darauf eingegangen werden, daß auch der konzentrische Stufengang gegenüber dem Zillerschen achtstufigen Lehrgange seine eigentümlichen Vorteile hat, die namentlich den einfacheren Verhältnissen zu gute kommen; für die einklassige Volksschule ist er um deswillen so wichtig, weil es sich durch ihn eher ermöglichen läßt, die von uns erhobene Forderung, die Abteilungszahl geringer zu gestalten, zu realisieren. —

Es erhebt sich nun die Frage, in welchen Fächern eine engere Zusammenziehung der Jahrgänge zu ermöglichen sei, wenn man dabei auf dem von der Gesetzgebung angewiesenen Boden bleiben will. —

Die bei der Kombinierung leitenden Gesichtspunkte sind: 1. die Rücksicht auf die Fächer, 2. die Rücksicht auf die verschiedenen Jahrgänge. —

In Religion ermöglicht es der konzentrisch vorschreitende Stufengang die in der „Methodik" aufgestellte Klassenzahl bis auf drei herabzusetzen. Die beiden ersten Schuljahre sind bezüglich ihrer Apperceptionsfähigkeit nicht sehr verschieden und können aus diesem Grunde ohne Bedenken zu einer Klasse vereinigt werden; sie bilden die III. Klasse. Ein wenig anders verhält es sich mit der II. Klasse, welcher die drei folgenden Jahrgänge angehören; da ist freilich der Abstand zwischen dem 3. und 5. Schuljahre ein größerer, aber doch nicht so bedeutend, daß hierdurch die Kombinierung unmöglich werde. Der Lehrer hat hier so recht Gelegenheit, sich als Schulmeister in des Wortes schönster Bedeutung zu zeigen, indem er seine anschaulich ausführliche Darbietung des Neuen so einrichtet, daß diese einerseits nicht die Fassungskraft des 3. Schuljahres übersteigt und sie andrerseits auch wieder so giebt, daß sie dem höheren Standpunkte des 5. Schuljahres Rechnung trägt. Ähnlich ist es bei den 3 letzten Schuljahren der I. Klasse. Die Verschiedenheit in der Apperceptionsfähigkeit der Schüler muß der Lehrer auch hier dadurch zu paralysieren suchen, daß er seine Darbietung dem verschiedenen Standpunkte der Kinder anzupassen sucht. Allerdings, namentlich für den Anfänger keine leichte Kunst, aber für ihn persönlich von großem Gewinn für die Zukunft: die einklassige Schule wird ihm für seine spätere praktische Thätigkeit zur Hochschule. Bei normalen Verhältnissen, d. h. da, wo die Kinder volle acht Jahre dem Schulunterrichte verbleiben, ist nach dem Vorschlage der „Methodik" der oberste Jahrgang behufs Gruppierung des erarbeiteten Materials allein zu führen und wenigstens eine Lektion wöchentlich hierfür anzusetzen. Nicht selten wird im Laufe

des Unterrichts die erste und zweite Klasse kombiniert werden können, z. B. beim Lesen der biblischen Geschichte, vorausgesetzt, daß dasselbe Lehrbuch in den Händen der Schüler ist, ferner bei den von Zeit zu Zeit anzustellenden General-Repetitionen, weiter beim Überhören des memorierten religiösen Stoffes, z. B. eines Kirchenliedes. Die Kombinierung kann auch bei Klasse II und III stattfinden. Die Gelegenheiten hierzu wird ein erfahrener Lehrer sich nicht entgehen lassen. Die zwischen den einzelnen Schuljahren bestehenden Unterschiede in der Apperceptionsfähigkeit der Kinder wird bei keiner Kombinierung sich ganz aufheben lassen; es kann sich nur darum handeln, durch die Zusammenziehung der Jahrgänge eine wenigstens annähernde Homogenität herzustellen. —

Bezüglich der Auswahl des biblischen Stoffes für die beiden ersten Schuljahre wurde bisher so verfahren, daß eine kleine Anzahl der biblischen Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente ausgewählt wurde, etwa 15—20. Für das 3., 4. und 5. Schuljahr wurden zu der Anzahl der früheren Stufen etwa 20 neue Geschichten hinzugenommen, welche nach oben hin sich zu einer zusammenhängenden Darstellung der ganzen heiligen Geschichte angemessen erweiterte. Hiergegen sind von verschiedenen Seiten Bedenken erhoben worden, namentlich gegen die Auswahl auf der Unterstufe (1. und 2. Schuljahr). Man hat die Frage aufgeworfen, ob es z. B. nicht richtiger sei, die Geschichten der Urzeit einer späteren Stufe zuzuweisen, einmal, weil sie der Fassungskraft des 6- und 7jährigen Schülers zu fern liegen und dann auch, weil sich bezüglich der unterrichtlichen Behandlungsweise manche Schwierigkeiten herausstellen. Als zweckmäßiger hat man daher für diese Schuljahre die Josephs-Geschichten vorgeschlagen. Jedenfalls scheint die bisherige Auswahl des biblischen Stoffes für die beiden ersten Schuljahre noch sehr verbesserungsbedürftig zu sein. Dörpfeld macht den Vorschlag, „auf den unteren Stufen der Reihe nach je eine der alttestamentlichen Hauptperioden prävalieren zu lassen, natürlich so, daß immer nur die faßlichsten Geschichten ausgewählt werden."*) Hierdurch würde das Gute in Zillers Plan auch den einfacheren Schulverhältnissen zu gute kommen. Leider ist dieser durchaus praktische Vorschlag meines Wissens von den betreffenden Kreisen noch nicht weiter in Erwägung gezogen worden. Die Auswahl der Geschichten würde in der einklassigen Schule noch zu beschränken sein, doch aber so ausfallen müssen, daß auch hierbei nach oben hin der Zusammenhang der Heilsgeschichte immer deutlicher hervortrete. Durch die stetige Wiederkehr der auf den früheren Stufen behandelten Geschichten läßt sich eine genauere und tiefere Betrachtung der einzelnen Geschichten ermöglichen und durch die fortwährende Bezugnahme auf das früher Dagewesene wird das Verständnis gefördert und geklärt. Am Schlusse der Schulzeit — im 8. Schuljahre — findet, wie oben bemerkt, die übersichtliche Einordnung der

*) Evgl. Schulblatt. Bd. 23. S. 118.

religiös-ethischen Ergebnisse statt, welche ganz besonders geeignet sind, Stoff zu stillen Beschäftigungen für den letzten Jahrgang zu liefern. —

Die drei in Religion vorhandenen Klassen werden nun nicht in einer Stunde nacheinander mündlich vorgenommen, etwa so, daß jede Klasse 20 Minuten mündlichen Unterricht empfinge, damit wäre für die gründlichere Darbietung nichts gewonnen; es soll vielmehr jede einzelne Klasse ½ Stunde mündlich unterrichtet werden. In der Praxis stellt sich die Ausführung so: Klasse I mündlich die erste halbe Stunde, während Klasse II angemessen still beschäftigt ist, dann diese mündlich und Klasse I still beschäftigt. Selbstredend wird der Stoff hierzu dem biblischen Geschichtsunterricht entnommen. Die III. Klasse erscheint an zwei Tagen morgens erst um 9 Uhr, sonst um ½9 Uhr, wenn für sie der mündliche Unterricht beginnt, da ihr wegen der fehlenden Schreibfertigkeit und Sicherheit in der Orthographie und Interpunktion in Religion keine stille Beschäftigung zugewiesen werden kann.*) Die laufende Reihe der mündlichen Darbietung gestaltet sich an den einzelnen Schultagen so: Montag I, II; Dienstag II, III; Mittwoch I, III; an den folgenden Tagen wie vorher. —

In der Geschichte, Geographie und Naturlehre lassen sich dieselben Abteilungen bilden, wie in Religion. Bei der III. Klasse fallen diese Fächer unter den Begriff der Heimatskunde. Da diese Klasse wöchentlich nur 20 Stunden Unterricht erhält, so sind die Stunden für die Realien zweckmäßig so zu legen, daß nach der Entlassung der III. Klasse die beiden anderen Klassen dann vom Lehrer allein unterrichtet werden können. —

Im Deutschen ergeben sich vier Abteilungen, da der 1. und 2. Jahrgang gesondert geführt werden muß und Klasse I und II bezüglich der Verschiedenheit in der mechanischen Lesefertigkeit nicht gut kombiniert werden können.

Es läßt sich jedoch durch die für die einklassige Volksschule geeignetere Schreiblesemethode ermöglichen, daß schon nach einem halben Jahre die Novizen im Lesen so weit gefördert sind, daß sie von da ab mit dem 2. Schuljahre kombiniert werden können, so daß dann nur noch 3 Abteilungen im Deutschen bestehen. Alle Hülfen, die das Haus der Schule leisten kann, fallen kaum bei einem Gegenstande so ins Gewicht, als beim Lesenlernen. Es handelt sich doch in der einklassigen Schule darum, die Kinder möglichst schnell zum Lesen zu bringen, damit der Lehrer wiederum durch die geringere Abteilungszahl mehr Zeit der einzelnen Klasse widmen kann. Aus dem obigen Grunde ist es mir sehr zweifelhaft, ob die Normalwort-Methode, trotz ihrer nicht zu leugnenden Vorzüge für die einklassige Schule die zweckmäßige Methode ist. Da in derselben die Behandlung des Normalwortes wesentlich abgekürzt werden muß, so wird sie sich mehr und mehr dem Lautieren nähern, weil eben dem Lehrer die Zeit mangelt,

*) Die tägliche Unterrichtszeit reicht von 8—11 Uhr vormittags und von 1—4 Uhr nachmittags, die Mittwochs- und Samstags-Nachmittage sind schulfrei.

die bei der Vorführung des Normalwortes erforderlichen Übungen anzustellen, wodurch die Vorzüge der Methode kaum noch zur Geltung kommen. Es wird nach dieser Methode kaum möglich sein, die Novizen in einem halben Jahre so weit zu bringen, daß sie mit dem 2. Jahrgange kombiniert werden können. —

Im schriftlichen Rechnen werden sich mehr als 4 Abteilungen ergeben. Es geht hier nicht gut, mehr als zwei Jahrgänge zusammenzuziehen, da beispielsweise der Abstand des 3. und 5. Schuljahres zu groß und dadurch der Fortschritt für die betreffenden Jahrgänge ein zu langsamer sein würde. Dagegen wird man beim mündlichen Rechnen, wo es sich um die Übung handelt, wiederum ganz gut 3 Jahrgänge vereinigen können. Der Verfasser der „Methodik" weist an der betreffenden Stelle nachdrücklich darauf hin, wie sich oft im Rechnen die Gelegenheit darbietet, mehrere Jahrgänge zu kombinieren. Im Rechnen stellen wir folgende Abteilungen fest: 1. Schuljahr V. Abteilung, 2. Schuljahr IV. Abteilung, 3. u. 4. III. Abteilung, 5. u. 6. II. Abteilung, 7. u. 8. Schuljahr I. Abteilung. —

Im Singen sind 3. bis 8. Schuljahr stets vereinigt; 1. und 2. Schuljahr wird besonders vorgenommen. —

Im Zeichnen und Schreiben treten wieder die 3 Stufen auf, nur daß bei den geförderten Schülern der beiden obersten Jahrgänge im Zeichnen Einzelunterricht stattfindet, dagegen bei den übrigen Klassenunterricht. —

Nach diesem Verteilungsplan, der durchaus keinen Anspruch auf Vollkommenheit erhebt, kann den einzelnen Abteilungen eine längere Zeit für die mündliche Unterweisung zugemessen werden und es ist dabei auf die Kraft des Lehrers die gebührende Rücksicht genommen. —

Es sind auch noch andere Kombinierungen möglich. So hat Dörpfeld vorgeschlagen, die Unter- (III) und Mittelstufe (II) einmal den einen Nachmittag und dann Mittel- und Oberstufe (I) den folgenden Nachmittag zu vereinigen, so daß es der Lehrer an den Nachmittagen stets nur mit zwei Abteilungen zu thun hat; die Mittelstufe ist dann stets da. Der Vorteil liegt darin, daß hierdurch gleichsam eine Halbtagsschule eingerichtet wird, da nachmittags immer nur zwei Klassen da sind, und doch ist hierbei der Charakter der einklassigen Schule gewahrt, indem die Mittelstufe (II) immer anwesend ist. In der Gesetzgebung ist ähnliches schon vorhanden, da z. B. die Unterstufe (III) vormittags nur je 2 resp. 3 Stunden und nachmittags 2 Stunden Unterricht bekommt. Bei dieser Einrichtung müßte allerdings ganz besondere Rücksicht auf die häuslichen Schulaufgaben genommen werden, da auf diese Weise nicht die für jede Stufe festgesetzte wöchentliche Stundenzahl erreicht würde. Dieser Vorschlag ist sehr zu überlegen, da er mancherlei Vorteile bietet, welche in der Zweiteilung des Nachmittags-Unterrichts liegen. —

Für wichtig und beachtenswert halte ich die Forderung von dem Durchlaufen und Überschauen des erarbeiteten Materials. Der Schüler muß sich, wie der Verfasser richtig sagt, seines Besitzes bewußt werden; dieses Bewußtwerden erhöht

die Freude am Besitz. „Nur eine Freude ist vollendet rein, schön und beneidenswert, weil wahrhaft verdient, das ist die Freude an dem, was man selbst geschafft hat, und an den Früchten, die sich daraus ergeben." (Ziller, Jahrbuch IX. Jahrgang, S. 91.) Diese Freude trägt zugleich den Trieb zum Weiterstreben in sich.

Wenn auch die obige Forderung nicht gerade etwas Neues enthält, (Siehe Dörpfeld, Grdl.) so ist sie doch insofern beachtenswert, als der Verfasser es in seiner Darlegung ausgeführt hat, wie sich dieses Überschauen des erarbeiteten Stoffes etwa gestalten muß. Die Revue soll aber nicht nur in der Naturkunde und Geschichte, sondern auch in allen anderen Fächern stattfinden. Diese Bemerkung trifft auch für die mehrklassigen Schulen zu. Soll aber eine solche „General-Revision" fördernd wirken, d. h. soll das Wissen hierdurch wiederum eine neue Befestigung und Klärung erfahren, so darf die Wiederholung nicht so geschehen, daß man z. B. in der Geschichte „etwa bei Karl dem Großen beginnend sämtlichen geschichtlichen Lehrstoff einfach in der Reihenfolge herunterrepetiert, wie er gelehrt worden ist." Daher muß die Forderung bestehen bleiben: „*die Wiederholung muß nach Hauptgesichtspunkten stattfinden.*" Hier mag der Verfasser für sich selbst reden: „Statt daß man die Geschichte Karls des Großen, der Ottonen, Friedrich Barbarossas, Friedrichs II., Rudolfs von Habsburg u. s. w. resp. deren Beziehungen zu Helvetien einzeln durchläuft, läßt man nun alle den Kindern bekannten deutschen Herrscher, denen das Gebiet der heutigen Schweiz gehorsamte, aufzählen u. s. f. Man läßt ferner diejenigen Kantone der Schweiz zusammenstellen, welche sich jahrhundertelang als selbständige kleine Republiken zu erhalten gewußt, allen Stürmen und Ränken trotzend." Diese Gesichtspunkte tragen wieder dazu bei, die heutige Schweiz in ihrem politischen Bestande zu begreifen. Einer nun folgenden Bemerkung des Verfassers vermag ich nicht so ohne weiteres zuzustimmen. Er sagt nämlich: „Die sogenannte Verfassungskunde, die die Volksschule lehrt, ist leeres Stroh dreschen, wo sie sich nicht aufs engste an die Geschichte anlehnt; denn, wer nur weiß, daß jeder Kanton zwei Ständeräte wählt, was im ganzen die Zahl 44 ergiebt, ohne zu wissen warum, ist um kein Jota einsichtiger als derjenige, der zum erstenmal von einem *schweizerischen Ständerat* hört, wenn er seinen Wahlzettel mit den Namen versieht, die ihm sein Dorfkönig diktiert." —

Wie aus den angeführten Worten des Verfassers hervorgeht, will er die Verfassungskunde eng an die Geschichte anlehnen. Wenn aber dem austretenden Volksschüler ein Verständnis hierfür mitgegeben werden soll, so muß die Belehrung hierüber an einer anderen Stelle gegeben werden. Wie bekannt, führen die Lehrpläne auf humanistischem Gebiete nur die politische Geographie und die Geschichte als Einzelfächer auf. Die Geschichte führt zurück in die Vergangenheit, sie giebt Kunde von dem Menschenleben der verflossenen Zeiten. Wodurch sollen nun die Schüler eine Anschauung von dem Leben der Gegenwart erhalten, womit es doch

Digitized by Google

die Verfassungskunde vornehmlich zu thun hat? Mit Hülfe der Geschichte, so wie die Schule sie gegenwärtig lehrt und lehren muß, kann sich kein Mensch in den Verhältnissen des gegenwärtigen Menschenlebens zurecht finden. Ebenso wenig wird es möglich sein, ihm ein Verständnis des politischen Lebens seines Landes, der Verfassung u. s. w. zu geben, wenn die Belehrung hierüber an den eigentlichen Geschichtsunterricht angelehnt werden soll. Offenbar ist hier eine Lücke im Geschichtsunterricht und zwar eine recht empfindliche. Diese Lücke hat Herr Dörpfeld in seinen Grundlinien aufgedeckt und im Repetitorium den Stoff angegeben, der zu verarbeiten ist. Wenn nun der 14jährige Knabe einen Einblick in seine vaterländische Verfassung gewinnen soll, so muß ihm dieser durch einen auf den eigentlichen Geschichtsunterricht vorbereitenden Kursus vermittelt werden. Diese Vorbereitung ist die unentbehrliche Grundlage für den Geschichtsunterricht, denn ohne eine solche schwebt derselbe in der Luft, manches bleibt unverständlich, und man wird durch die wiederkehrende Erklärung dieser dunkeln Stellen und Ausdrücke stets aufgehalten, ohne doch die wünschenswerte Deutlichkeit gewonnen zu haben. In diesem Vorkursus findet auch die Verfassungskunde ihre Stelle, indem sie sich an die Gesellschaftskunde anlehnt. Wie weit der Schüler hierin geführt werden soll, richtet sich nach den Umständen. Sind vorab die Hauptstücke, die bei einer Gesellschaft zu merken sind, klar aufgefaßt, so läßt sich das Nötige über die Verfassung um so leichter hieran anknüpfen. Diese Belehrung soll aber nicht etwa erst im letzten Schuljahre auftreten, sondern schon auf den unteren Stufen, natürlich mit den gebotenen Einschränkungen. —

Der zweite Punkt dieser Besprechung befaßt sich mit den stillen Beschäftigungen. Wie schon früher hervorgehoben wurde, bilden sie in der einklassigen Volksschule den wichtigsten Teil des Unterrichts. Man mag kombinieren, wie man will, jedenfalls fällt diesen mehr Zeit zu, als der mündlichen Unterweisung und daher hängt der Erfolg des Unterrichts in der einklassigen Schule wesentlich ab von ihrer richtigen und planmäßigen Verteilung. Sie sind auch wichtig für die mehrklassigen Schulen und die Winke, welche der Verfasser giebt, sind auch für diese beachtenswert. Überhaupt wird man überall mit ihnen rechnen müssen, wo es notwendig wird, Jahrgänge zusammenzuziehen. —

Die Frage, woher den Stoff nehmen für die stillen Beschäftigungen, bedarf für den erfahrenen Lehrer wohl kaum einer Antwort. Die Schwierigkeit liegt im Gegenteil in der großen Stoffmasse, welche eben die Auswahl erschwert. Alle Fächer sind heranzuziehen, denn aus allen bietet sich der Stoff selbst in überreicher Fülle an. Es handelt sich nur darum, wie die Stoffauswahl richtig zu bestimmen und nach bestimmten Gesichtspunkten hin zu regeln ist, damit nicht ins Blaue hinein gearbeitet werde, sondern das Kind auch wirklich Nutzen daraus ziehe. Für die planmäßige Regulierung der stillen Beschäftigungen giebt der Verfasser zwei treffende Gesichtspunkte an, die bereits oben bezeichnet wurden. „Die Stoff-

auswahl richtet sich dem Inhalte nach in allen Fächern: 1. auf die Befestigung und Anwendung des eben im mündlichen Unterrichte Behandelten und 2. auf die Verarbeitung des Neuen mit Hülfe des vorhandenen Wissens und des eigenen, gesunden Verstandes, das in der Richtung des in der nächsten Lektion zu Entwickelnden liegt und dieses vorbereitet." Der erste Gesichtspunkt, die Befestigung und Anwendung des behandelten Stoffes, bietet nichts Neues und wird in der einklassigen Schule allgemeine Anwendung gefunden haben. Ich hätte nun gewünscht, in der „Methodik" wäre bei der kurzen Erwähnung der Lehrmittel für die Hand der Schüler vom Verfasser die Forderung bestimmt ausgesprochen worden: „Hülfsmittel, welche die Arbeit des Lehrers zu Hause und in der Schule bei den stillen Beschäftigungen wesentlich erleichtern, sind notwendig und müssen sich in den Händen der Schüler befinden." Sie sind für die einklassige Schule geradezu unentbehrlich. Solche Hülfsmittel sind zweckmäßig eingerichtete Frageheftchen, wie z. B. für den Religionsunterricht das Enchiridion, für den naturkundlichen und humanistischen Unterricht das Repetitorium, beide von Dörpfeld. Dann ist für die einklassige Schule ein Realienbuch so notwendig wie das tägliche Brot. Die Aufgaben zu den stillen Beschäftigungen werden vom Lehrer entweder mündlich oder schriftlich gestellt. Mündlich lassen sich die Aufgaben nicht immer sofort in einen kurzen verständlichen Ausdruck bringen; es sind Erklärungen notwendig, die, wenn auch noch so kurz, Zeit wegnehmen. Die schriftlich zu stellenden Aufgaben beanspruchen noch mehr Zeit durch das Aufschreiben oder durch das Diktieren und vermehren die Arbeit des Lehrers ganz erheblich. Da leistet ihm ein Frageheft in der Hand des Schülers die wesentlichsten Dienste, sowohl beim Neulernen, als auch beim Einprägen und der Anwendung des durchgenommenen Stoffes, welche Arbeit in der einklassigen Schule zum großen Teil der Selbstthätigkeit des Schülers überlassen werden muß. Die Zeit fehlt, die mündliche Reproduktion selbst vorzunehmen. An der Hand der gedruckten Fragen aus den verschiedenen Gebieten des Unterrichts können die Schüler mit Leichtigkeit sich selbstthätig beschäftigen, sowohl in der Schule wie zu Hause. Auch die unteren Jahrgänge sollten schon gedruckte Fragen haben und zwar vom 3. Schuljahre ab. Die Fragen können hier nur einfache Wiederholungsfragen sein; auf der Oberstufe müssen sie dagegen wegen der Durcharbeitung des Stoffes den Charakter von „Aufgaben" haben. Auf die Darlegung der weiteren Vorteile der gedruckten Frageheftе für die Hand der Schüler, namentlich für die einklassige Volksschule, soll hier nicht weiter eingegangen werden; es sei auf die einschlägigen Schriften Dörpfelds hingewiesen. Auch das Realienbuch ist notwendig für die einklassige Schule. Abgesehen von seinen sonstigen Vorteilen, sei nur der eine erwähnt, daß z. B. durch das Realiesebuch das Lesen selbst kann bedeutend abgekürzt werden und die ersparte Zeit andern Fächern zu gute kommt. Es soll jedoch durchaus

nicht gemeint sein, daß nun durch die Fragehefte und das Realienbuch sich die mündliche Darbietung überflüssig mache, daran wird kein Sachverständiger denken. Aber sie können beim Neulernen doch von großem Nutzen sein. —

Nach dem zweiten Gesichtspunkte sollen die stillen Beschäftigungen beim Neulernen die Vorbereitung des Neuen übernehmen. Ein sehr beachtenswerter Wink und deswegen besonders wichtig, weil dadurch die Darbietung selbst kann abgekürzt werden. Das Interesse wird darunter auch nicht leiden, wenn die Aufgaben nur richtig gestellt sind, diese werden vielmehr an Interesse gewinnen. Bei Stellung der schriftlichen Aufgaben ist zu beachten, daß sie auch die dafür bestimmte Zeit ausfüllen; sie dürfen eher etwas reichlich als zu knapp gefaßt sein, um der Disciplin willen. Der Lehrer hat nun zu überlegen, welche Aufgaben er für die Vorbereitung zu stellen hat, wenn diese der Selbstthätigkeit des Schülers zugewiesen werden soll. Geeignete Stoffe liegen reichlich vor. —

Auch die übrigen formalen Stufen bieten Stoff zu den stillen Beschäftigungen. Es würde zu weit führen, auch diese noch in den Rahmen dieser Besprechung ziehen zu wollen. Was der Verfasser hiervon sagt, ist wichtig, und die von ihm gebrachten Beispiele sind so trefflich und anregend, daß ich nur auf die Arbeit selbst hinweisen kann. Mögen diese Zeilen Anregung geben, sich näher mit der Lektüre des interessanten und lehrreichen Aufsatzes zu beschäftigen. —

Noten oder Ziffern?

Von J. Helm.

Unter vorstehender Überschrift veröffentlicht Herr Lehrer Achinger zu Neviges im 2. Heft des Evangelischen Schulblattes eine längere Arbeit, die sich in ihrer 1. Hälfte auch mit mir resp. mit den von mir — zum Teil in den „Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", zum Teil in den „Blättern für erziehenden Unterricht" — für den Betrieb des Gesangunterrichtes aufgestellten Grundsätzen befaßt.

Herr Achinger kommt bei seinem Vergleich der Notenschrift mit der Ziffernschrift zu folgenden Urteilen: „Dort ein Gewirr von allen möglichen Taktarten, die gar nicht existieren; hier bloß drei. Dort ein Gewirr von Zeichen für die Taktzeit; hier bloß ein einziges. Dort ein Gewirr von Pausezeichen; hier bloß eins. Die Taktbezeichnung der Noten ein Werk der Willkür, ohne System und Konsequenz; die Taktbezeichnung der Zifferisten ein „Meisterwerk an Einfachheit und Klarheit," die Arbeit eines Mathematikers."

„Die Systemlosigkeit des Notensystems" veranlaßt ihn zu einem Appell an den „gesunden Menschenverstand" und an das „Pflichtgefühl" der Gesanglehrer.

Und in der That: das Bild des Gesangunterrichts nach Noten, wie es Herr Achinger entwirft, zeigt wenig Lichtpunkte; es ist ein häßliches, höchst unerfreuliches Bild. Derselbe mute den Kindern die Erreichung eines Zieles zu, das „selbst Leute, die ihr Leben den Tönen widmen, nicht erreichen," quäle sie mit „17 verschiedenen Tonarten" und mit der Unterscheidung von cis und des, dis und es ꝛc., martere sie mit dem „Doppelpunkt, dem Doppel-B und dem Doppel-Kreuz," mit Dingen, an die Herr Achinger und wie er voraussetzt, auch die Leser des Evang. Schulblattes „mit Schrecken denken." Wenn der Gesangunterricht nach Noten wirklich so erteilt werden müßte, wie ihn Herr Achinger nach seiner eigenen Schilderung gegebenenfalls wohl erteilen würde, dann wäre es, darin stimme ich demselben vollständig bei, nicht bloß ungeschickt und unpädagogisch, sondern gewissenlos, wenn man trotzdem an einem solchen Lehrverfahren festhalten wollte.

Doch „bange machen gilt nicht," Herr Achinger! Ihr Bild vom Gesangunterricht nach Noten ist falsch; es ist ein Zerrbild der traurigsten Art. Es wird sich auch ein musikalisch gebildeter Gesanglehrer nicht von den Ratschlägen und Urteilen eines Mannes bestimmen lassen, dem „das Behalten absoluter Töne unmöglich ist" und für den empirisch fest steht, daß „wir Töne nach ihrer Höhe nur sehr kurze Zeit im Gedächtnis behalten können."

Herr Achinger bezieht sich bei seinen Ausführungen mit Unrecht auf die Helmholtzsche Lehre von den Tonempfindungen. Die Erscheinung der harmonischen Ober- und Untertöne ist zwar bedeutsam für die Lehre von den konsonierenden und dissonierenden Intervallen, völlig belanglos aber für die Frage, ob der Gesangunterricht sich einer Ton- oder einer Intervallenschrift bedienen soll. Denn auch der Gesangunterricht nach Noten berücksichtigt die Tonverhältnisse, läßt sie auffassen, bezeichnen und reproduzieren. Er giebt sich nur nicht der Täuschung hin, daß mit der Aneignung der sieben Tonverhältnisse der diatonischen Tonleiter schon etwas Erkleckliches für die musikalische Bildung geleistet ist. Für ihn bildet die Fähigkeit bestimmte Tonhöhen zu erfassen und wieder zu erkennen, eine Grundvoraussetzung für jedes musikalische Wissen und Können. Eben deshalb mißbilligt er es, wenn der Gesangunterricht seine Schüler im Auffassen und Festhalten bestimmter Tonhöhen nicht übt. Diese Übung darf auch solchen Schülern gegenüber nicht als ergebnislos und als überflüssig erachtet werden, die nicht vermögen, eine wiederholt gehörte Tonreihe überhaupt, oder doch in derselben Höhe wiederzugeben. Auch der Komponist kann die Töne der verschiedenen Orchesterinstrumente nach ihrer Klangfarbe nicht wiedergeben und doch hat er auch die Klangfarbe als individuelles Moment der Tonempfindungen vollkommen klar in seiner Seele stehen. Auffassen und Wiedergeben ist eben nicht dasselbe. Das erste schließt das zweite nicht in sich.

Herr Achinger behauptet unter Berufung auf Helmholtz weiter: „So völlig anders als der Eindruck ist, den die Mischung der Farben blau und gelb als

Digitized by Google

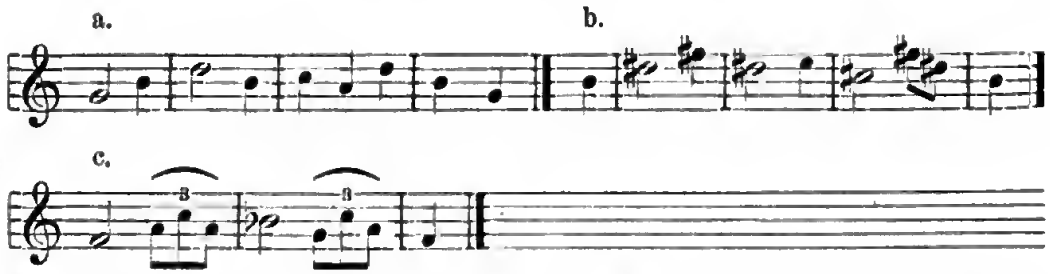
grün auf unser Auge macht, als der Eindruck jener Farben selbst, aus denen das Grün entstand, so völlig anders ist der Eindruck, den zwei Töne in ihrer Verbindung machen, als jene Töne selbst. Fallen die Töne zusammen, wie bei Harmonien, so ist dieser Eindruck ein so mächtiger, daß ein ungeübtes Ohr aus dem Zusammenklang beider nicht die ursprünglichen Töne heraushört." Diese Parallele ist unzutreffend. Der Zusammenklang zweier, oder mehrerer Töne erscheint auch dem wenig geübten Ohre als ein Kompositum einzelner Tonempfindungen. Es gilt dies nicht bloß für die dissonierenden, es gilt dies in gleichem Maße auch für die konsonierenden Intervalle, wie denn auch ebenso viele gesonderte Vorgänge in der Außenwelt (Oscillationen, Vibrationen) nachweisbar sind, als in dem Zusammenklang Tonempfindungen sich vereinigt finden. Wenn konsonierende Intervalle durch einen und denselben Tonkörper gleichzeitig erzeugt werden können, so kommt dies davon her, daß jede Schwingung mehrere Arten von Teilschwingungen in sich schließt, so daß also verschiedene Schwingungsarten zu gleicher Zeit von einem und demselben Tonkörper kommen. Ganz anders bei den Farben. Auch das geübteste Auge vermag die Farbenempfindung „grün" nicht als aus blau und gelb zusammengesetzt zu erkennen; dieselbe kommt uns immer als eine besondere Farbenempfindung neben „blau" und „gelb" zum Bewußtsein. Dementsprechend ist auch die objektive Trennung der Stoffe, die die Empfindungen „blau" und „gelb" veranlassen, für unser Erkennen aufgehoben, wenn die Empfindung „grün" entsteht.

Aber auch angenommen, es gäbe besondere, nicht einzelnen Tönen, sondern Tonverhältnissen entsprechende Sinnesempfindungen neben den Tonempfindungen, so wäre dies für den Betrieb des Gesangunterrichtes in der Volksschule bedeutungslos, weil man es hier nicht mit harmonischen, sondern mit melodischen Tonverhältnissen zu thun hat, für die eine solche Annahme von vornherein ausgeschlossen erscheint. Konkrete, d. h. zur unmittelbaren oder zur Sinnenerkenntnis gehörige Tonverhältnisse, die wie mindestens alle melodischen Intervalle als Tonempfindungs-Komposita sich charakterisieren, können nur durch Bezeichnung ihrer Glieder, d. i. der einzelnen Töne, also durch eine Tonschrift für das Auge so dargestellt werden, daß eine Verwechslung nicht möglich ist.

Obwohl meine Darlegungen in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" sowohl, als in den „Jahrbüchern des V. f. w. P." nicht den geringsten Zweifel darüber lassen, daß ich abstrakte, begriffliche Tonverhältnisse immer im Sinne der formalen Logik als Vorstellungen höherer Art, in denen das Gemeinsame der ihnen untergeordneten konkreten Vorstellungen vereinigt ist, aufgefaßt wissen wollte; obwohl ich auch noch den Umfang dieser begrifflichen Vorstellungen, wie er sich bei dem Gesangunterrichte in der Volksschule gestaltet, im einzelnen anführte: so hält Herr Achinger die Frage nach dem, was ich unter

einem begrifflichen Tonverhältnis verstehe, doch noch für notwendig. An derselben Stelle läßt er aus meiner Behauptung „die Ziffer allein bezeichnet keinen bestimmten Ton“ das entscheidende, sinngebende Wörtchen „allein“ einfach fort. Es beweist dies, wie wenig aufmerksam und vorurteilsfrei Herr Achinger meine Ausführungen gelesen hat, was doch als Kritiker seine erste Pflicht gewesen wäre.

Die Unterrichtsregel „vom Konkreten zum Abstrakten“ hat nach Herrn Achinger für den Gesangunterricht keine Giltigkeit, weil beim Gesang „die Nebenvorstellungen der absolnten Töne einander hemmen und die Hauptvorstellung des Tonverhältnisses dadurch von selber frei oder isoliert werde.“ Es sei dies wie beim Zeichenunterricht, wenn das Kind ein an die Wandtafel gezeichnetes Dreieck in sein Heft zu zeichnen habe. Hier müsse es auch gleich einen Begriff bilden, die Nebenvorstellung der Größe fallen lassen und die Hauptvorstellung der Gestalt festhalten. Die Unrichtigkeit dieser Behauptung ist, soweit sie das geometrische Zeichnen betrifft, neuerdings von Jakob Falke im „Jahrbuch des V. f. w. P.,“ 18. Jahrgang nachgewiesen worden, und daß es auch beim Gesangunterricht nicht gut geheißen werden kann, die Hemmung und die Verschmelzung, sowie die Abstraktion dem psychischen Mechanismus zu überlassen, dürfte bei allen, die eine weitergehende psychologisch-musikalische Bildung besitzen, feststehen. So wahr es ist, daß die unterscheidenden Merkmale der Vorstellungen sich gegenseitig verdunkeln und die gemeinsamen sich verbinden, so gewiß kommt diese Verbindung in der rechten Weise nur dann zustande, wenn die gemeinsamen Merkmale als solche zum Bewußtsein gebracht werden. Solange lediglich der psychische Mechanismus bestimmt, was gemeinsam und was unterscheidend ist, so lange hat man keinerlei Bürgschaft dafür, daß nicht Zusammengehöriges getrennt, Entgegengesetztes verbunden und nur Ähnliches für Gleiches gehalten wird. Herr Achinger mache nur einmal den Versuch, seine Schüler zu fragen, wie oftmal das Verhältnis der großen Terz, oder der kleinen Terz sich in der Tonleiter wiederholt. Wenn die Aufmerksamkeit der Schüler nicht besonders darauf gelenkt wird, dürften kaum die bestbegabten Schüler ohne die leitende Hand des Lehrers zu der Einsicht kommen, daß das Tonverhältnis zwischen 1—3, 4—6 und 5—7, dann zwischen 2—4, 3—5, 6—8 dasselbe ist. Treten dann dieselben Tonverhältnisse in verschiedenem rhythmischen Kleide auf, dann ist es noch weniger wahrscheinlich, daß das Merkmal der Tonentfernung (die sogenannte Hauptvorstellung), ohne Isolierung durch den Unterricht, so hoch im Bewußtsein des Schülers steigt, wie es notwendig ist, wenn das tonische und rhythmische Moment in den Hintergrund gedrängt werden sollen. Hätten die Zifferisten recht, dann müßten die Schüler, wenn ihnen nachstehende Figuren zu Gehör gebracht würden, sofort und ohne Zuthun des Unterrichts erkennen, daß dieselben aus den gleichen Tonverhältnissen bestehen.



Kann man im Ernste glauben, daß das geistige Auge der Kinder in diesen Figuren nur die Tonverhältnisse 1 3 5 3 4 2 5 3 1 erblickt und daß die verschiedene Tonlage und rhythmische Gestalt nicht in gleichem Maße die Aufmerksamkeit auf sich ziehen? Die Musik ist eben eine Kunst, in der verschiedene Elemente zusammenwirken. Wer musikalische Bildung vermitteln will, darf keines dieser Elemente vernachlässigen. Da aber nur „ruhende Vertiefung das Einzelne klar sieht," müssen die in der Tonkunst vereinigten Elemente der Reihe nach in gleichem Grade zum Objekt des Unterrichts und zum Gegenstand des Sichversenkens und Sichvertiefens für die Schüler gemacht werden. Erst wenn sie alle isoliert klar erfaßt und erkannt worden sind, wird auch ihre Vereinigung zum deutlichen Bewußtseinsinhalt erhoben werden können. Eine einseitige Betonung des „Tonverhältnisses" kann deshalb nicht gutgeheißen werden. Jede Intervallenschrift aber begünstigt zum mindesten eine solche Einseitigkeit.

Damit soll durchaus nicht gesagt sein, daß jeder Gesangunterricht nach Noten sich geistbildend gestalten müsse und daß jeder Gesangunterricht, der sich der Zifferschrift bedient, für die musikalische Bildung der Schüler notwendig erfolglos bleibe.

In die Tonkunst kann man nur auf dem Weg des Hörens eingeführt werden. Wem der Gehörssinn fehlt, der kann niemals musikalischer Bildung teilhaftig werden. Das Ohr kann durch das Auge nur unterstützt, aber nicht ersetzt werden. Auch Blinde erwerben sich nicht selten einen hohen musikalischen Bildungsgrad. Es ist also recht wohl möglich, ohne schriftliche Fixierung der Töne und der Tonverhältnisse im Singen, überhaupt in der Musik zu unterrichten. Die Benutzung einer Tonschrift entscheidet somit über den Wert des Gesangunterrichts selber ebensowenig, wie die Benutzung einer Intervallenschrift. Da aber die letztere keinerlei Anlaß giebt zur Übung in der Auffassung der Tonhöhen und das Ohr durch eine Intervallenschrift, also auch durch die Zifferschrift hierin in keiner Weise unterstützt wird, während jede Tonschrift zu dieser Übung nicht bloß reichlich Gelegenheit bietet, sondern sogar zu derselben nötigt: so kann es nicht zweifelhaft sein, daß es richtiger ist, sich beim Gesangunterricht einer Tonschrift, statt einer Intervallenschrift zu bedienen.

Die Meinung des Herrn Achinger, daß die Markierung jener Tonempfindungen, die die Bestandteile unserer Tonleiter ausmachen, lediglich durch Zählung

der Schwingungen sich bewerkstelligen lasse, würde nur dann richtig sein, wenn es keine Individualität der Empfindungen gäbe. Nun ist aber jede Empfindung, also auch jede Tonempfindung einzig in ihrer Art, streng individuell und diese Eigenartigkeit ist nicht bloß in Bezug auf Klangfarbe und Klangstärke, sondern auch in Bezug auf die Tonhöhe sogar erfahrungsgemäß gegeben, und zwar ohne Rücksicht auf den die Empfindung veranlassenden objektiven Reiz. Die Annahme, daß man eine bestimmte Tonempfindung im Bewußtsein nur festhalten könne, wenn man wisse, durch wie viele Schwingungen oder Schallwellen sie erzeugt werde, verrät, wenn sie aus dem Munde einer Gesanglehrers kommt, zum mindesten eine unbegreifliche Naivität. Dazu kommt noch, daß, wenn man von absoluten Tönen im subjektiven Sinne, also von Tonempfindungen spricht, es für jeden, dem die Psychologie nicht eine terra incognita ist, als selbstverständlich gilt, daß als gleiche Töne nicht bloß jene aufgefaßt werden und zu einem Ton zusammenfließen, die mathematisch gleich sind, sondern auch jene Töne, die in der Höhe so wenig differieren, daß uns die Unterschiede nicht zum Bewußtsein kommen. Es sind deshalb alle Folgerungen, die Herr Achinger an seine Annahme knüpft, hinfällig. Die Absonderlichkeiten, die er mir in der gleichen Richtung in die Schuhe zu schieben sich für berechtigt erachtet, bedürfen wohl keiner Widerlegung.

Herr Achinger wollte mit seinem Artikel zeigen, auf welche Abwege man gerate, wenn man alles erfahrungsgemäß Feststehende beiseite setzend, einigen Schulformeln Wirklichkeit geben wolle und wie verwerflich es sei, die Form über den Inhalt zu setzen. Hätte Herr Achinger das Unterrichtsverfahren, wie ich es, nach meinen Publikationen in den Reinschen Schuljahren, im Gesangunterricht eingehalten wissen will, gekannt, so würde er bald eingesehen haben, daß die geschilderten Abwege bei mir nicht vorhanden sind. Für Herrn Achinger hat das Goethesche Wort: „Grau, teurer Freund, bleibt alle Theorie, grün ist des Lebens goldner Baum" ewige Giltigkeit. Weiß er, wem Goethe dieses Wort in den Mund legt? Es ist Mephistopheles. Vielleicht erscheint es jetzt Herrn Achinger etwas weniger wertvoll. Goethe selber hat über den vermeintlichen „goldenen Baum des Lebens" und seine einseitigen Verehrer eine ganz andere Meinung. Er hat sie in folgendem Epigramm niedergelegt:

„An die Empiriker.

Daß ihr den sichersten Weg gewählt, wer möchte das leugnen,
Aber ihr tappet nur blind auf dem geebnetsten Pfad."

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Bericht über die General-Versammlung des westfälischen „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde"

in Hagen i. W. am 5. Mai 1886.

Die diesjährige Frühjahrs-General-Versammlung des westfälischen Zweiges des „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen" wurde am 5. Mai d. Js. im Konferenzzimmer der B. M. Eisenbahn abgehalten. Dieselbe war zahlreich besucht, auch Vertreter der Kirche waren in guter Zahl anwesend. Nachdem der Vorsitzende, Herr Pastor Klug aus Dahle bei Altena, die Versammlung in üblicher Weise mit Gebet und Begrüßung eröffnet hatte und die geschäftlichen Fragen erledigt waren, erhielt Herr Lehrer Pohlmann-Grundschöttel das Wort zu einem erbaulichen Vortrage über Hebr. 11, 24—26. Der wohl durchdachte und zu Herzen gehende Vortrag gab Veranlassung zu einer recht lebhaften Diskussion. Punkt 2 der Tagesordnung war ein Vortrag des Vorsitzenden über

„Die Gefahren des traditionellen Katechismusunterrichts in Schule und Kirche."

Den Katechismus und auch den Katechismusunterricht (soweit traditionell) bezeichnete der Herr Referent einleitend als eine besondere crux fidei und ein noli me tangere.

Viele Klagen seien im Laufe der Zeit darüber laut geworden; hinweisen wolle er nur auf Ausführungen des General-Superintendenten Dr. Jaspis und auf die Ausführungen des Herrn Dr. v. Rhoden. Ev. Schulblatt 1885, S. 384. Wenn solche Klagen laut würden trotz der Thatsache, daß die Schule der Kirche im Religionsunterrichte die meiste Arbeit abnähme, dürfte eine Beleuchtung des „traditionellen Katechismusunterrichts" nicht nur geraten, sondern auch geboten sein.

Herr Pastor Klug gruppierte seine Ausführungen um folgende drei Fragen:

I. Was ist hergebracht?
II. Worin liegen hier die Gefahren?
III. Welches sind die Grundbedingungen einer Besserung?

I. Was ist hergebracht?

Die **Volksschule** sei bei ihrem Unterrichte an den traditionellen Katechismus gebunden. Das Verhältnis zwischen ihrem Religionsunterrichte und dem pfarramtlichen sei kein geordnetes, wenigstens nicht allgemein. Für den Katechismusunterricht seien besondere Unterrichtsstunden angesetzt; es sei aber nicht genau bestimmt, wie viel Stoff aus dem voluminösen Katechismus zu nehmen, noch, wie derselbe zu behandeln sei. Nach traditioneller Manier befasse man sich mit Worterklärungen unter Heranziehung von Sprüchen und Liederversen. Es werde mit anschauungslosen, leeren Begriffen, mit Abstraktionen operiert und zwar so lange, „bis es sitze."

Digitized by Google

Die **höheren Schulen** seien bislang besser gestellt gewesen; sie hätten mit dem Katechismuszwang nichts zu thun gehabt; jedoch wären auch hier einzelne Stimmen laut geworden, die Katechismusunterricht für höhere Schulen als notwendig bezeichnet hätten. (Dr. Leimbach-Goslar.)

Anders stände es bei der **Kirche.** Wie viel und vielerlei Stoff dränge sich an dieselbe heran. Der „Unionskatechismus" enthalte auf 80 Seiten 166 Fragen mit Antworten und Sprüchen, welche (auf der Oberstufe) vollständig auswendig gelernt werden müßten. Es gäbe sogar einen Katechismus mit 320 Fragen auf 100 Seiten und einen Katechismus mit 574 Fragen auf 180 Seiten! Dazu käme noch eine Unzahl von Bibelsprüchen. Wahrlich, eine Masse dogmatischen Stoffes, dessen Bewältigung noch erschwert werde durch seine Anordnung in ein vollständiges System. Als Extrazulagen schlössen sich hin und wieder noch umfangreiche Diktate an. — Auch die methodische Behandlung sei traditionell dieselbe wie in der Volksschule. Die Fragen würden nach dem Wortlaute erklärt unter Heranziehung von Bibelsprüchen und (seltener) Liederversen. Nur in ganz vereinzelten Fällen würde auf die Heilsgeschichte exemplifiziert. Den Abschluß dieses Unterrichts bilde die Konfirmation, durch welche dem 14jährigen Kinde das Reifezeugnis fürs Leben, für die Gemeine und wohl auch für den Himmel (?) erteilt werde. So seis in der Regel! Ausnahmen gäbe es hin und wieder, aber selten.

II. Worin liegen hier die Gefahren?

Zunächst mache sich eine **Sachbeschädigung** bemerkbar, sowohl in bezug auf den sachlichen Zweck des Katechismusunterrichts als auch in Beziehung auf die didaktischen Grundsätze, von welchen derselbe geleitet sein müsse.*)

Bei dem hergebrachten Unterrichte vermisse man 1. den genetischen Lehrgang. Die einzelnen Katechismuslehrsätze, die Sprüche, Liederverse, Geschichten seien lauter disjecta membra, in welche Einheit erst künstlich gebracht werden müsse. Der Unterricht kehre eben vorwiegend den dogmatischen Charakter vor.

Vgl. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. S. 172.

2. Fehle die anschauliche Behandlung im Unterrichte. Nicht die Lehrsätze, sondern die Geschichte müsse zuerst kommen und dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden. Die Geschichte liefere das wertvolle Rohmaterial, aus welchem die Begriffe des kirchlichen Bekenntnisses abstrahiert werden müßten. Warum wünschten denn wohl Pädagogen eine Kinderbibel statt der abstrakten Wort- und Begriffserklärungen des Katechismus! Doch wohl nur aus dem Grunde, weil letztere keine Gemütseindrücke zu geben vermöchten. Jesus habe seinen Jüngern auch kein „System" der Dogmatik gegeben; auch habe er ihnen nicht einzelne dogmatische Sätze vorgetragen; wohl aber habe er ihnen, wie Zeit und Gelegenheit es mit sich gebracht hätten, durch eine anschaulich-erbauliche Lehrweise goldene Lebens- und Glaubensregeln mit auf den Weg gegeben. Hier sei auch für den Katechismusunterricht etwas zu lernen!

3. Müsse gegen den Memorierwahn im Katechismusunterrichte protestiert werden. Die Quantität des memoriermäßig Gelernten werde häufig für die

*) Die Pädagogik müsse hier ein Wort mitsprechen, wenn auch nicht über den dogmatischen Inhalt des kirchlichen Bekenntnisses, so doch über die Weise, wie das gegebene Material unterrichtlich geordnet und behandelt werden müßte.

Qualität der christlichen Charakterbildung gehalten. Es handele sich aber nicht um eine bloße Wissens-, sondern vielmehr um eine Gewissenssache. Herz und Gemüt müßten gebildet werden.

4. Sei der in gewisser Beziehung drückende Einfluß der Kirche auf die Schule zu beklagen. Die Kirche verlange z. B. das Auswendiglernen der biblischen Geschichten. Ein Ministerial-Erlaß vom 24. Juli 1884 besage, daß von seiten der Kirche die übrigens unannehmbare Anordnung verlangt worden wäre: „von der Schule müßten sämtliche, oder doch wenigstens die evangelischen Perikopen wieder in der Schule memoriert werden." Nach demselben Erlasse seien auch die Sakramente wieder in den Lehrplan der Schule hereingezogen worden.

5. Sei der drückende Einfluß des Staates bemerkbar. Die reinen Staatsschulen seien eine Unnatur, es sei zwischen Staat und Schule eine Mischehe geschlossen, begünstigt durch die traditionelle Schulverwaltung.

Vgl. Dörpfeld, Leidensgeschichte.

6. Die Konfirmation zeige meist eine total falsche Prüfungsmanier. Wenn im Unterrichte alles in Ordnung wäre, wie es sein solle, so brauche doch im Unterrichte in den letzten Wochen nicht so „gejagt" und geplagt zu werden. Die Prüfung lasse einen Rückschluß thun auf den Unterricht. Sie sei in der Regel keine Gesinnungsprüfung, sondern nur ein dogmatischer Parademarsch. Außerdem möge man bedenken, daß die Konfirmation die Kinder auf die ganze heilige Schrift und auf die kirchlichen Symbole „verpflichte."

Zu erwähnen sei endlich noch, daß der pfarramtliche Unterricht der Zeit nach vielfach mit dem Schulunterrichte kollidiere.

In zweiter Linie müsse die **Personalbeschädigung** bei den handelnden Personen ins Auge gefaßt werden. Die bloße Dogmatik böte den Kindern Steine statt Brot. Die Gesetze der Dogmatik könnten höchstens Erkenntnis der Sünde zuwege bringen, keineswegs Erlösung von derselben. Verschlimmert werde die Sache noch durch die falsche Art der Behandlung. In der Familie müsse man lernen, wie es gemacht werden müsse. Wo wäre eine Mutter zu finden, die, um das Kind die deutsche Sprache zu lehren, mit demselben erst einen Kursus in der Grammatik durchnähme!*)

Wenn trotz dieser Mißhandlungen, die Bezeichnung „Gefahren" sei hier zu schwach, die Kinder noch geistliches Leben oder tiefere Eindrücke aus dem Katechismusunterricht ins Leben mitnähmen, so läge das daran, daß oft neben der Persönlichkeit des Lehrers in ihrem innigen Glauben und ihrer warmen Liebe der Ernst der Konfirmationshandlung bleibenden Eindruck hinterlasse, und weil das religiöse Bedürfnis des Kindes von selbst begierig alle geistlichen Brosamen aufnehme. Daß die Konfirmation an und für sich schon das Attest der Qualifikation erteile (also ohne jede Bedingung für die spätere Stellung, welche z. B. bei den Reserveoffiziersaspiranten noch besonders geprüft werde), halte er für eine besonders schlimme Mißhandlung. Eine andere handelnde Person, der Lehrer, könne die Mißhandlungen zwar leichter tragen; er fühle aber doch, daß er bei

*) Dörpfeld sagt, freie Schulgemeinde S. 13: „Sechstausend Jahre hat die Welt gestanden, aber noch niemals ist es einer Mutter eingefallen, mit einem Kinde, das sprechen lernen soll, neben den praktischen Übungen einen Kursus in der Grammatik durchzumachen, oder ein Mädchen, das in die Haushaltung eingeführt werden soll, einen Katechismus der Hauswirtschafts-Wissenschaft auswendig lernen zu lassen." Vgl. Dörpfeld: Denken und Gedächtnis. S. 143.

dem traditionellen Verfahren auf falscher Bahn sei. Die Fragen seien durchweg zu schwer, darum kämen keine oder keine frischen Antworten. Gesinnungstüchtige und bekenntnistreue Kirchenglieder werde man so nicht heranbilden; gesinnungs- und bekenntnislose Glieder der Kirche seien aber sich selbst und auch den Ihrigen zum Schaden. Der Katechismus, der gerade viele Fragen im Leben beantworten solle, sei ihnen durch die hergebrachte Manier verhaßt und werde beiseite gelegt. — Wie die Familie, so leide auch Kirche und Gemeine. Viele wendeten der Kirche nach der Konfirmation den Rücken zu. Man möchte sich hier nicht täuschen, sondern bedenken, daß viele Eltern ihre Kinder deswegen (vielfach gegen die eigene Überzeugung) an dem Katechismusunterrichte in Schule und Kirche, resp. an der Konfirmation teilnehmen ließen, weil es hergebrachte Gewohnheit sei und eine Unterlassung gegen den guten Ton verstoßen würde. Das sei aber der schnurgerade Weg zur Heuchelei und dieses müßten auch die bürgerliche Gemeinde und der Staat als eine schwere Schädigung empfinden.

III. Welches sind die Grundbedingungen einer Besserung?

Wie sei nun eine Besserung zu schaffen? Neben der Unzahl der Neuausgaben und Neubearbeitungen der alten reformatorischen Katechismen bringe der pädagogische Büchermarkt eine Menge neuer Katechismuswerke an den Tag. Diesem Bücherschreiben sei vorerst Halt zu gebieten. Man würde nicht eher zum rechten Ziele kommen, als bis man sich über die unerläßlichsten Grundbedingungen geeinigt hätte.

Deren erste und vornehmste sei: **Vor allem erst eine Verständigung herbeizuführen über die Principien einer richtigen pädagogischen Einrichtung und Behandlung des Katechismusunterrichts in Schule und Kirche.**

Theologie und Pädagogik müßten Hand in Hand gehen und die Aufgaben für die Schule und Kirche begrenzen und somit auch verknüpfen.

Man beherzige, was Dörpfeld in seiner Schrift: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schul-Verfassungen, Seite 49 und 50 sagt: „Israels religiöse Klassiker von Moses bis auf Johannes den „Seher" sind, wie Goethe sagt, nicht bloß ein Volksbuch von eminentester Bildungskraft, sondern das Buch aller Völker. Sie sind „Blätter vom Baume des Lebens" zur Verjüngung der Nation." — — „Die Pädagogik muß leider sogar sagen, daß der eigentlich kirchliche Religionsunterricht noch niemals und in keiner Kirche die religiösen Klassiker hat vollaus zu Wort kommen lassen und sie als das behandelt hat, was sie sind. Die Philologen, welche die studierende Jugend in das Volkstum und in die Bildung der beiden alten Kulturvölker einführen sollen, haben bekanntlich manche wunderliche Mißgriffe begangen, allein ihrer keinem ist es je eingefallen, ihre Klassiker in die Ecke zu stellen und dagegen einen abstrakten Katechismus der griechischen und römischen Bildung memorieren zu lassen. Ebensowenig wird ein deutscher Schulmann, welcher der Jugend die Güter des deutschen Volkstums, — Vaterland, Muttersprache, Sitte, Gemütsart, Kunst und Arbeit — lieb und wert machen soll, jemals in den Wahn geraten können, den „Geist" unserer historischen, poetischen und populär-didaktischen Litteratur in die Form eines abstrakten „Katechismus" zu zwängen und dann samt den Zugaben von abgerissenen sentenziösen „Belegstellen", zu mühsamem Memorieren auf-

zugeben und mühsam durchzukatechisieren. Und wenn je einmal einer von einem solchen Irrtum übereilt worden wäre, so würde doch die Erfahrung ihn bald gelehrt haben, daß das nicht der Weg zum Kennen, Lieben und Schätzen, sondern zum gründlichen Verleiden und Verachten sei."

Am besten ginge das, wenn berufene Vertreter der Kirche und der Schule die Sache gemeinsam besprächen. Die kirchlichen Synoden*) wie auch die Pastoral- und Lehrerkonferenzen böten hiezu hinreichende Gelegenheit.

Die nachfolgenden Ausführungen bezeichnete Herr Pastor Klug als einen „Versuch zur richtigen Behandlung" des Katechismusunterrichts.

Vorab sei nötig, 1. zur Bibel, zur biblischen Geschichte zurückzukehren. Diese sei die erste und rechte Quelle. Das fordere auch § 106 der Rheinisch-Westfälischen Kirchenordnung.**)

An dieser Quelle würden Anschauung und Erbauung, die beiden wichtigsten Kennzeichen eines guten Religions- resp. Katechismusunterrichts in mustergültiger Weise gegeben.

Die biblischen Geschichten seien dem Unterrichte zu Grunde zu legen und nicht als bloße Begleitstoffe heranzuziehen. Aus der biblischen Geschichte seien die einzelnen Bekenntnissätze zu entwickeln.

Sodann müsse 2. das Gesangbuch, der eigentliche Liederschatz der Kirche, in ausgiebiger Weise herangezogen werden.

3. Auch der Katechismus selbst sei auf seine Mängel hin zu prüfen.

4. Durch das neue Material werde das Übermaß des (dogmatischen) Stoffes eo ipso vom Unterrichte ausgeschlossen; das Minimum, welches die Kinder bekommen sollten, müsse festgesetzt und zweckmäßig verteilt werden. Unter allen Umständen sei eine quantitative und qualitative Vollständigkeit erforderlich.

5. Die einzelnen Stücke müßten auch ordentlich durchgearbeitet werden. Daraus folge, daß nicht der ganze Katechismus gelernt werden könne. Nur solches solle ausgewählt werden, was Bekenntnischarakter habe oder aus sonstigen Gründen eingeprägt werden müsse. Doch sei darauf zu halten, daß die Kinder fest im Bekenntnis der Kirche ständen.

Aus der Heilsgeschichte müßten die Heilswahrheiten [wenn möglich und ratsam in der Form des eingeführten Bekenntnisbuches, Katechismus] abgeleitet werden und um dieselbe hätten sich Spruch, Lied, Geschichts- und Erfahrungsbeispiele einheitlich und harmonisch zu gruppieren. Das erfordere freilich eine gründliche Präparation, gewährleiste dagegen auch gesegnete Erfolge.

Zu Einzelheiten übergehend, bemerkte der Referent, daß für die Volksschule die zwei letzten Hauptstücke (die Sakramente) ausgeschlossen werden müßten. Der Katechismusunterricht dürfe in gesonderten Stunden als eigener Lehrgang nicht mehr vorkommen; die einzelnen Katechismusstücke sollten nur als Begleitstoffe zur biblischen Geschichte gelegentliche Verwendung finden. Der Religionsunterricht müsse einheitlich gestaltet sein.

In den höheren Schulen müßten die Grundlehren des kirchlichen Be-

*) Herr Pastor Klug hielt es für wünschenswert, daß die kirchlichen Synoden auch sonst von Vertretern der Schule beschickt würden.

**) Zeller in Beuggen stellt folgende Stufenordnung auf: Von der biblischen Geschichte zur biblischen Lehre, von dieser zur kirchlichen Lehre.

kenntnisses mehr berücksichtigt und in den oberen Klassen vielleicht auch nach ihrem systematischen Zusammenhange behandelt werden.

Für die Kirche sei (dank der guten Grundlegung durch die Volksschule) in den meisten Fällen eine mäßige Erweiterung des Stoffes und eine vertiefte Betrachtung desselben ausreichend. Der Katechismus dürfe fortan nur noch der Trabant und nicht mehr der Leitstern des Unterrichts sein. Bis jetzt habe man die Sache auf den Kopf gestellt, nunmehr solle man sie wieder auf die natürlichen Füße bringen. Wo überhaupt keine reformatorischen Katechismen bestänben oder vorgeschrieben wären, solle die Heilsgeschichte als Ganzes zu Grunde gelegt werden; jedoch müsse die Auswahl so getroffen werden, daß die bekannten „fünf Hauptstücke" ihren Platz fänden. Auch wo der Katechismus beibehalten würde, müsse man auf den Boden der Geschichte zurückgehen. Wenn der Gang des Katechismus beibehalten werden solle, so müßten Einzelgeschichten zu Grunde gelegt werden oder auch Geschichtsgruppen. Hieraus würden die einzelnen Wahrheiten und Bekenntnissätze entwickelt. Spruch und Lied und praktische Beispiele müßten sich darum gruppieren. Als Lehrmittel sollten die Kinder **Bibel**, Katechismus und Gesangbuch in Händen haben. — Die unterrichtliche Behandlung müsse von pädagogischen Grundsätzen geleitet sein. In den Seminaren gebe man wohl als Anhaltspunkte zur Beachtung:

I. Biblische Grundlage,
II. Herausziehen der Begriffe,
III. Der Lehrsatz selbst,
IV. Die Anwendung aufs Leben.

Dagegen solle an dieser Stelle das Verfahren nach den drei Hauptlehroperationen empfohlen werden, nämlich:

I. Anschauen (anschauliches Auffassen) des konkreten Stoffes — inkl. Einprägen desselben;
II. Denkendes Betrachten dieses Stoffes zur Heraushebung einzelner allgemeiner Gedanken (Begriff, Regel, Maxime, Spruch ꝛc.) — inkl. Einprägen dieser abstrahierten Wahrheiten;
III. Anwenden des (bei II.) Gelernten, — inkl. Schlußreproduktion des Ganzen.*)

Die einzelne biblische Geschichte und Katechismusfrage selbst müsse in kleinere Abschnitte zergliedert werden; dadurch würde wiederum leicht eine logische Verknüpfung sich ergeben. Besonders präcis müsse die Frageform sein. Er könne es sich nicht versagen, ein Musterbeispiel über den II. Artikel aus Dörpfelds „Denken und Gedächtnis" hier anzuführen:

1. Was ist dein einiger Trost? (im Leben und im Sterben?) (Stichwort: Trost.)
2. Warum ist Jesus Christus dein Herr? (Hirte, ꝛc.) (Grund.)
3. Wodurch hat er dich erlöst? (Erlösungsmittel.)
4. Wozu (zu welchem Zwecke) hat er dich erlöst? (Erlösungsziel.)
5. Wie bist du dessen gewiß? (Bürgschaft.)

Diese Disposition passe auch auf die schöne Eingangs-Antwort des Heidelberger Katechismus; nur müßten dann Frage 2 und 3 zu einer verschmolzen werden.

*) Vergl. Dörpfeld, Enchiridion. 12. Aufl. Vorwort.
2. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. S. 95 und 96.
3. Grundlinien ꝛc. S. 37.

Bei der traditionellen Konfirmation sei eine Reform zu verlangen. Es könne ja ein feierlicher Abschluß des kirchlichen Religionsunterrichtes bleiben, nur seien die traditionelle Prüfungsmanier und die völlige Verpflichtung auf die Symbole abzuändern. Sodann sei zu überlegen, ob die Konfirmation nicht besser in ein späteres Alter, etwa in das 18. bis 20. Lebensjahr verlegt werden könne. Es müsse jedenfalls die mit derselben bisher schlechthinnig und selbstredend verbundene Erteilung aller Gemeinderechte aufhören. Darüber solle erst im vorgerückteren Alter besonders entschieden werden. Zu erstreben sei noch eine größere Pflege des kirchlichen Bekenntnisses in sog. Katechismus- oder Bibelkränzchen. — Auf diesem Wege würde man bessere Gemeindeglieder und Abendmahlsgenossen gewinnen, nicht minder würdigere Gemeindevertreter und Presbyter. Dieses Verfahren biete auch besseren Schutz gegen den Separatismus.

Herr Pastor Klug schloß mit dem Wunsche, daß die Vertreter von Kirche und Schule Hand in Hand an der Besserung des traditionellen Katechismusunterrichtes wirken möchten und daß Jesus Christus selbst, der beste Lehrmeister, uns alle leiten und zum rechten Ziele führen möge. P.

Staatsausgaben für öffentlichen Unterricht in Preußen.

Aus Nr. 5 und 6 des Centralblattes sind die nachfolgenden Notizen über die Aufwendungen für das Elementar-Unterrichtswesen im Jahre 1886/87 genommen.

Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminare (113).

1. Besoldungen der Direktoren, Lehrer, Lehrerinnen, Beamten und Unterbeamten	2 098 276,24	M.
2. Wohnungsgeldzuschüsse	117 480	„
3. Hülfslehrer, Rendanten, Ärzte, Schuldiener ꝛc. . . .	98 989,58	„
4. Ökonomie, Medikamente ꝛc. für Internate	1 565 561,82	„
5. Unterstützungen, Medikamente ꝛc. für Externate . . .	493 000	„
6. Unterhaltung der Gebäude und Gärten	194 185,37	„
7. Unterrichtsmittel	101 066	„
8. Utensilien, Heizung, Beleuchtung, Miete ꝛc.	464 416,83	„
Summa	5 132 975,84	„
Für 32 **Präparandenanstalten**	435 770	„
Dispositionsfonds für Präparandenwesen	176 631	„
Unterstützungen für Seminar- und Präparandenlehrer ꝛc. .	30 000	„
Turnlehrer-Bildungswesen	86 670	„

Elementarschulen.

Besoldungen für 220 Kreis-Schulinspektoren	825 000	„
Reise- und sonstige Dienstunkosten derselben	220 000	„
Wohnungsgeld-Zuschüsse für dieselben	104 130	„
Widerrufliche Remunerationen für die Verwaltung von Schulinspektionen	527 500	„
Unterstützungen für Kreisschulinspektoren	3 000	„

Besoldungen u. Zuschüsse für Lehrer, Lehrerinnen u. Schulen, insbesondere auch zur Gewährung zeitweiliger Gehaltszulagen für ältere Lehrer, sowie zu Unterstützungen .	12 425 000	M.
Errichtung neuer Schulstellen	250 000	„
Unterstützung unvermögender Gemeinden bei Elementarschulbauten	650 000	„
Pensionen für Lehrer und Lehrerinnen	1 800 000	„
Unterstützungen für ausgeschiedene Lehrer und Lehrerinnen .	850 000	„
Dispositionsfonds	216 000	„
Taubstummen- und Blindenwesen	85 850	„
Waisenhäuser und andere Wohlthätigkeits-Anstalten . . .	98 129,26	„
Summa Kapitel 121 .	23 916 656,10	M.

Außer diesen dauernden Ausgaben ziehen wir aus dem Verzeichnis der einmaligen und außerordentlichen Ausgaben noch die Angabe aus, daß für Neubauten an Seminaren in dem Jahre 523 550 M. bewilligt worden sind, darunter für die Rheinprovinz (Siegburg und Saarburg) 135 000 M. Für das Elementar-Unterrichtswesen sind überhaupt 2½ Mill. M. dauernd mehr bewilligt worden. Außerdem sind aufgenommen an Zuschüssen für Elementar-Witwen- und Waisenkassen 250 000 M.

Korrespondenzen.

Aus Westfalen. In Westfalen besteht neben dem nicht gerade übel zusammengesetzten Schulvorstande auch eine Schul-Repräsentation. Man könnte nun denken, diese Repräsentationen entsprächen den Repräsentationen bei den Kirchengemeinden und seien mit analogen Rechten ausgestattet. Von solchen Organen in der Schulverwaltung, wie sie eine gesunde Pädagogik für eine freie Schulsocietät fordern muß, sind wir indessen auch in Westfalen, wie im ganzen Staate noch weit entfernt. Da vor einigen Jahren in — einzelnen Gemeinden der Provinz die Schulsteuern auf den Kommunaletat übernommen wurden und man nun sogar den Versuch machte, die Existenz der Repräsentation gänzlich zu leugnen, trotzdem die Königliche Regierung s. Z. ausdrücklich erklärt hatte, „daß die Schulsocietät auch ferner fort besteht und nur durch ihre Organe(!) die Schulbedürfnisse festgesetzt werden können," so legte Einsender dieses Königlicher Regierung zu X eingehend seine Ansicht dar und erhielt auf seine erneute Eingabe folgenden Bescheid:

„Auf die Eingabe ꝛc. — betreffend den Fortbestand der Schulrepräsentation — erwidern wir Euer ꝛc., daß wir Ihrer Ansicht über die Befugnisse der Schulrepräsentanten nicht beitreten können.

Schon in unserer Verfügung vom 19. November 1864 sowie in den Reskripten des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 30. Januar und 14. Juni 1865 (cf. Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung 1865, Seite 51, 239, 389) ist der Grundsatz ausgesprochen, daß die von den Schulgemeinden gewählten Repräsentanten keine mit dauernden Befugnissen oder Verrichtungen ausgestattete Behörde bilden, wie dies in städtischen Gemeinden bei den Stadtverordneten-Kollegien der Fall ist, sondern nur in einzelnen vorkommenden außerordentlichen Angelegenheiten, welche ihnen

von der Aufsichtsbehörde zur Beratung und Beschließung überwiesen werden, mitzuwirken haben. Dagegen ruht die eigentliche Vertretung der Schulsocietät in den Händen des Schulvorstandes. Wenn, wie bei der Schulgemeinde N., das Schuldeficit auf den Kommunaletat übernommen ist, so ist damit die Beschlußfassung über regelmäßig wiederkehrende Etatsangelegenheiten, welche sonst den Schulrepräsentanten zustehen würde, auch auf die Kommunalbehörden übergegangen. Alle anderen, bisher den Schulrepräsentanten zustehenden Befugnisse, insbesondere die Beschlußfassung über Veräußerung und Erwerbung von Grundstücken, Neubauten von Schulgebäuden, Errichtung neuer Schulklassen u. s. w., sind denselben verblieben. Was die Sitzungen der Repräsentanten anlangt, so haben dieselben getrennt von denen der Schulvorstände stattzufinden und nur in besonderen Fällen können beide Körperschaften zu gemeinschaftlichen Beratungen eingeladen werden. Doch kann der praeses in internis den Sitzungen der Repräsentanten jederzeit beiwohnen."

Damit dürfte wohl zur Genüge klar sein, wie weit wir nicht nur in Westfalen, sondern auch im ganzen Staate von einer der Idee der Schulgemeinde entsprechenden naturgemäßen Schulrepräsentation noch entfernt sind.

Rheydt, den 22. Juli 1886. Mit dem heutigen Tage wurde die Entlassungsprüfung am hiesigen Seminar beendigt. Es hatten sich zu derselben außer 23 Seminaristen 5 auswärtige Bewerber eingefunden. Von den letzteren genügten 2 den Anforderungen nicht. Drei der Seminaristen wurden dem Rgbzk. Aachen überwiesen, so daß die übrigen 20 für den hiesigen Bezirk verbleiben. Während zuweilen in frühern Jahren von seiten der Regierung den Schulamtskandidaten eröffnet wurde, daß sie sich der Bewerbung um Stellen enthalten sollten, damit man imstande sei, gerade an den dringendsten Stellen dem Lehrermangel abzuhelfen, wurde in diesem Jahre den Abgehenden die Meldung zu irgend einer Stelle ganz freigegeben. H.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Vorschule der Pädagogik Herbarts von Chr. Ufer. 3. Aufl. Dresden Bleyl & Kämmerer. (96 S.) 1,50 M.

Die Uferschе Schrift hat in kurzer Zeit drei Auflagen erlebt, und kann man daraus mit Recht einen Schluß auf ihren Wert ziehen und meinen, das Buch bedürfe keiner erneuten Besprechung. Desungeachtet erscheint mir dieselbe nicht ganz unnötig. Das bez. Buch hat nicht bloß Freunde, sondern auch Gegner, letztere besonders auch in den Kreisen der Herbartianer. Es giebt angesehene Pädagogen, welche das Büchlein verpönen und zwar hauptsächlich aus dem Grunde, weil es der Oberflächlichkeit diene und den Encyklopädismus, diesen Erzfeind des echten, unmittelbaren Interesses, verbreiten helfe.

Diese Vota sind schwerwiegend und keineswegs grundlos, darum auch nicht leicht zu nehmen. Es ist wahr, das Buch kann diese Wirkung haben. Wenngleich es den Titel „Vorschule" trägt und dadurch angezeigt sein soll, daß das Studium dieser Schrift im Grunde genommen propädeutischer Natur ist, daß es diejenigen appercipierenden Hilfen schaffen soll, vermittelst deren das Eindringen in die Herbartschen Werke ermöglicht wird, so kann doch dies von Anfängern leicht übersehen und vergessen werden, und es kann die Meinung entstehen, mit der Durcharbeitung des Uferschen Buches

schon im Besitz der Herbart-Zillerschen Pädagogik, sowie deren philosophischen Hilfswissenschaften gelangt zu sein. In diesem Falle allerdings würde der erlangte intellektuelle Gewinn durch die gleichzeitig erzeugte Einbildung oder Blasiertheit wieder aufgehoben werden. Ebenso ist auch der Fall möglich, daß der das Buch Studierende über dem Vielerlei, das in rascher Folge sich ihm darbietet, und über dem Streben, weiter vorzudringen, sich nicht gehörig in die Materie vertieft und den Inhalt nur oberflächlich sich aneignet, oder daß er durch das Viele sich „den Magen verdirbt", die Masse des Dargebotenen nicht gehörig zu assimilieren vermag und dadurch schließlich Lust und Liebe fürs gesteckte Ziel verliert. Wie gesagt, diese Fälle sind bei einem gedrängten Auszuge, wie das Uferschе Buch einer ist, möglich.

Trotz alledem stehe ich nicht an, dieses Buch aus mehrfachen Gründen zu empfehlen. Zunächst ist anzuerkennen, daß es eine eigene, tüchtige Arbeit des Verfassers ist, die volle Achtung abnötigt. Das muß hervorgehoben werden. Ich denke hier an einen anderen Autoren, der, obgleich er eine ganz oberflächliche Kenntnis von der Herbartschen Pädagogik hatte, doch, aufgefordert von einem Verlagsbuchhändler, sich schnell entschloß und ein Machwerk unter dem Titel „Herbart's Pädagogik" fertig stellte und der Lehrerwelt als Gabe darbot. Und wie ist das Buch entstanden? Das wird der Leser sich leicht denken können. Der Schreiber lieh sich hier Bücher und da Bücher, fragte hier einen Freund und fragte da einen Bekannten, las selbst im Herbart und schlug Recensionen und Kritiker auf und nun wurde tapfer drauf losgeschrieben. Wie ganz anders ist dagegen das Uferschе Buch entstanden! Das ist kein Machwerk eines einfachen Kompilators, das ist eigene, mühsame Arbeit.

Und nicht die Art der Entstehung allein ist geeignet, das Buch zu empfehlen. Wenn im vorstehenden zugegeben worden ist, daß die Schrift zum Encyklopädismus verleiten und der Oberflächlichkeit dienen *kann*, so ist demgegenüber zu bemerken, daß sie ebenso gut von entgegengesetzter Wirkung sein kann. Der Umstand, daß der Verfasser überall die Quellenschriften sorgfältig angegeben hat, verweist schon auf ein fortgesetztes vertiefendes Studium. Ich behaupte weiter geradezu, daß diese Arbeit einem Bedürfnis bei einer großen Zahl von Lehrern entgegenkommt. Thatsächlich wird, soviel mir aus dem Unterricht der preußischen Lehrer-Seminare bekannt ist, allerdings auch Unterricht in Pädagogik und Psychologie den angehenden Lehrern erteilt, jedoch von der Herbartschen Pädagogik erfahren die meisten wenig oder nichts. Wenn sie dann ins Amt getreten sind, stehen sie der letzteren, über welche bekanntlich in allen pädagogischen Blättern verhandelt wird, fremd gegenüber. Viele Begriffe derselben sind ihnen ganz unverständlich, ebenso ist ihnen die philosophische Begründung ihrer Forderungen vollständig neu, so daß sie in der Bewegung, die die Kreise der Pädagogen und Schulmänner Deutschlands ergriffen hat, ratlos zuzusehen gezwungen sind. Da ist denn das Uferschе Buch ein vortreffliches Hilfsmittel zur Orientierung resp. Einführung in dies neue, fremde Gebiet. Nur darf es nicht noch weiter anschwellen, sonst bietet es den Auskunft Suchenden zuviel und erschwert über dem Reichtum des Inhalts den Eintritt in die eigenartige Gedankenwelt Herbart-Zillers. Denn nicht bloß für die lernende Kindheit und Jugend, sondern auch für den Neuling in der Herbartschen Lehre paßt Zillers Wort (Grundlegung S. 328). „Aber man braucht auch in einem engeren Kreise nicht alles zu kennen, man braucht nicht alles gesehen oder gehört, nicht von allem gekostet zu haben, um allgemein gebildet zu sein. Man braucht

zu diesem Zwecke kein encyklopädisches Wissen sich verschafft zu haben .... Selbst der Studierende soll nicht nach encyklopädischer Bildung streben ... Es tritt überdies zuletzt immer die natürliche Folge der Vielgeschäftigkeit und Vielwisserei ein, nämlich Abstumpfung, die häufig so weit reicht, daß man der Welt, in die man sich hineingestürzt hat, gänzlich überdrüssig wird und ein Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen, womit man in Berührung gekommen ist, entsteht, weil man ermüdet, gedrückt von der Masse des Stoffes, deren Überwindung sich das Begehren zum Ziele gesetzt hat, die Lust verleidet und sich mit Unlust verbindet." Die Uferschе Schrift bietet an Inhalt so viel, daß sie denjenigen, dem andere Werke nicht zur Verfügung stehen, wie das häufig bei Landlehrern der Fall ist, ein beträchtliches Stück Wegs in die Herbart-Zillersche Pädagogik hineinweist. Man glaube nur nicht, daß, weil die Herbart-Litteratur außerordentlich umfangreich geworden ist, und es weder an Kommentaren noch an Popularisierungs-Versuchen der Werke Herbarts fehlt, das Eindringen in Herbart nun für jedermann recht leicht sei. Erstlich befinden sich viele, namentlich alleinstehende, Lehrer nicht in der Lage, zu wissen, mit welchem Buche sie das Studium beginnen sollen. Eine Anzahl von einschlagenden Büchern anzuschaffen, um eins unter denselben für das Studium auszuwählen, sind, selbst wenn es angängig wäre, nur wenige begütert genug. Dann giebt es eine große Anzahl von über diese Pädagogik handelnden Arbeiten, die nichts anderes als Tendenzschriften sind, ganz abgesehen von den Produkten, die, wie oben geschildert, entstanden sind. Wer mit einer von diesen Schriften das Herbart-Studium beginnt, der wird gründlich in die Irre geführt, für den haben in der Regel für die ganze Folgezeit Herbart und Ziller umsonst gelebt und gearbeitet. Mit Herbart aber das Studium zu beginnen, rate ich nach meiner persönlichen Erfahrung entschieden ab. Was Herr Professor Dr. Rein von dem Studium Zillers gesagt hat, gilt auch von Herbart. „In Ziller orientiert man sich nicht so leicht und nicht auf einmal. Beim ersten Eintritt in diese Pädagogik erzeugt die Menge des Ungewohnten, sowie die neue Betrachtungsweise geradezu Verwirrung; dann kommen Zweifel über Zweifel, Bedenken über Bedenken; nach und nach aber wird es da und dort licht, und zuletzt liegen die Ideen, die der Genius gedacht, in voller Klarheit und Wahrheit da, den Beschauer gefangen nehmend und mit magischer Kraft festhaltend."

Nach dem Vorstehenden dürfte denn doch die Nützlichkeit der Uferschen „Vorschule" nicht zu verneinen sein. Der Inhalt des Buches gliedert sich in folgender Weise: A. Psychologisches. B. Ethisches. C. Allgemein-Pädagogisches. D. Unterrichtsbeispiele, E. Litterarischer Wegweiser.

Auf den Inhalt speciell einzugehen, glaube ich unterlassen zu können. In dieser Beziehung hat die 2. Auflage eine eingehende und recht anerkennende Besprechung durch Herrn Rektor O. W. Beyer in Wenigenjena in der Barthschen „Erziehungsschule" (1884 Nr.8) erfahren. Was an diesem Orte angegriffen worden ist, hat in der neuen Auflage größtenteils Berücksichtigung gefunden. Das Buch kann auch bei seinem neuen Erscheinen warm empfohlen werden. Die vielen am Rande beigegebenen Citate sind sehr wertvoll und regen zum Weiterstudium an. Der Umstand, daß eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Lehrervereinen die „Vorschule" ihren Diskussionen und Studien zu Grunde gelegt hat, dient dieser Schrift gewiß zur Empfehlung.

H. Grabs.

Die Liebe als Weltprincip in der Entwicklung des Natur- oder Weltganzen von Jul. Heinr. Franke. (Berlin 1883, bei Wortmann.)

Wir fühlten uns bei der Lektüre dieses Schriftchens lebhaft in jene ersten Zeiten der Renaissance versetzt, in welcher die philosophischen Systeme wie Pilze aus der Erde schossen und in ihrem überstürzenden Eifer und ihrem eines festen wissenschaftlichen Fundamentes entbehrenden Streben nach systematischer Gestaltung sich gegenseitig an Abenteuerlichkeiten und Phantasieverirrungen überboten. Wir müssen gestehen, es war eine Aufgabe, den Darlegungen des Verfassers bis zu Ende zu folgen und mit ihm den Weg durch seine phantasievollen Spekulationen, bei denen man die klare systematische Gliederung öfters vermißt, zurückzulegen. Wenn man nun jenen Männern der Renaissance gern hie und da einen Mangel, Fehler oder eine Lücke in ihren Philosophien nachsieht, da sie einem vorschnellen Eifer, einer überstürzenden, und daher philosophisch unvorsichtigen, ja geradezu leidenschaftlichen Sehnsucht nach Wahrheit entsprangen, so kann heutzutage, nachdem Männer wie Kant und Herbart aufgetreten sind, solche Nachsicht kaum mehr beansprucht oder geübt werden. Es ist ein nicht einmal überall geistreiches Spielen mit Begriffen, die nicht erklärt, nicht „bearbeitet" worden sind, welches dem Verfasser fast überall, wo eine wirklich reelle, exakte Spekulation ansetzt, hinderlich in den Weg tritt. Der Verfasser will dem Leser einen Ariadnefaden, welcher ihn durch das „ungeheure Labyrinth der gesamten Lebenserscheinungen hindurchführt, an die Hand geben. Dieser Faden, an dem wir uns hinbewegen sollen, ist durch eine Reihe von Merkzeichen gewissermaßen kenntlich, aber es will uns scheinen, als wenn bei jedem neuen Merkzeichen auch ein neuer Faden beginne, da die Schlüsse und Operationen, mit denen der Verf. von einem Merkzeichen zum andern fortschreitet, oft dunkel, meist aber kühn und zuweilen geradezu fehlerhaft sind. Ich setze eine Reihe solcher Merkzeichen her: Bewegung; kein Leben ohne Gegensätze; die Natur erwirkt durch Entfernung der Gegensätze die Bethätigung ihrer Kraft in der befriedigten „Lustbegierde"; es giebt nur Paare von Gegensätzen; aller guten Dinge sind drei; die Gegensätze müssen sich das Gleichgewicht halten u. s. f. Schon bei der Ausführung des Principes der Bewegung verfällt der Verf. in den Fehler des antiken, naiven Materialismus, aus den Quantitäten die Qualität herzuleiten: ein Fehler, der in der Geschichte des Philosophierens schon längst seine Berichtigung gefunden. Indem er weiter den Organismus aus der Bewegung herleitet, führt er ohne weiteres die Begriffe von Inhalt und Form ein, wobei ihm der lapsus vorkommt, einmal den Inhalt „der Produkte des Werdeprozesses im Allgemeinen durch die Form bestimmt sein zu lassen, und auf der andern Seite, diese durch jenen gewirkt zu sehen. Als Probe des Stils*) und der Logik des Verfassers mag folgender Satz dienen: Weil das gegenseitige Abhängigkeitsgefühl der korrespondierenden Gegensätze ein Gleichsein im allgemeinen und nur ein Verschiedensein im besonderen voraussetzt, so daß z. B. zwei Liebende einige verwandte Züge besitzen müssen, wenn sie sich zu einander hingezogen fühlen sollen, deshalb kann es auch keine absoluten Gegensätze geben." Man sieht gleich, daß hier der alte Irrtum, qualis effectus, talis causa, zum Grunde liegt, welcher auch den obigen Fehler betreffs Qualität und Quantität veranlaßt zu haben scheint. Dabei ist das ganze Buch voll Reminiscenzen an Spinoza, Schelling, Hegel,

*) Liegt S. 24 Zeile 9 u. 10 von oben bloß ein Druckfehler vor?

Hartmann, den modernen und antiken Materialismus, und es sind diese Anlehnungen an ältere Systeme um so auffallender, mit je mehr Ungeschick sie in das Ganze eingeflochten sind. Es entstehen dadurch eine Menge logischer Ungereimtheiten, die einzeln aufzuzählen nicht in den Rahmen einer Recension für das vorliegende Blatt hineingehört.*) Was das Spekulieren des Verf. überhaupt angeht, so ist es der Gedanke der sinnlichen, geschlechtlichen Liebe und „Umarmung," wie er es nennt, der in der Erklärung der Phänomene unermüdlich angewandt wird: ein Prinzip, welches mit solcher Specialität durchgeführt wird, daß es bis zum Jahre 1883 nicht weniger als fünf Werke des Verfassers in gerichtliche Beschlagnahme gebracht hat. Dabei sind die Titel dieser Schriften schon bezeichnend genug: „Amor und Hymen" ꝛc. ꝛc.

Indem wir von weiterem Eingehen auf diese Schrift absehen, bedauern wir dieselbe nicht empfehlen zu können.

—m.

Das evangelische Gesangbuch nach den Beschlüssen der Synoden von Jülich, Cleve, Berg und von der Grafschaft Mark. (Elberfeld 1835) hymnologisch untersucht von Wilhelm Nelle, Pfarrer. (Essen 1883 Preis 1 M. 20)

Diese Schrift des um die Hymnologie und die Gesangbuchsfrage unstreitig sehr verdienten Pfarrers W. Nelle verfolgt einen doppelten Zweck, einmal zu der Abfassung eines neuen rheinisch-westfälischen Gesangbuches die Anregung zu geben, dann, bis zu dem Erscheinen dieses Gesangbuches eine möglichst ausgiebige Verwertung des in dem alten enthaltenen Guten zu erstreben. Damit kommt der Herr Verfasser einem wirklich schreienden Bedürfnis entgegen, und was seit dem Erscheinen der vorliegenden Schrift von seiten des Herrn Verf. geschehen, ist von unsern beiden Provinzialkirchen, sowohl von den Geistlichen, wie von den Laien mit Freuden begrüßt worden. Die Anlage des Schriftchens ist eine recht zweckmäßige.

Unter der Rubrik: „Hymnologische Nachweise zum Gesangbuch" giebt der Herr Verf. zunächst ein alphabetisches Liederregister mit sehr zweckdienlichen und interessanten Bemerkungen betreffs des Gebrauches, des Vorhandenseins im deutschen evangelischen Kirchengesangbuch (Eisenach 1853), der Aufnahme in den Katalog der allgemein recipierten Kirchenlieder von Fischer (Kirchenliederlexikon 2 Bde 1878 u. 79) ꝛc., ferner betreffs der Veränderungen, welche das Lied im Laufe der Zeiten erfahren, der Strophenzahl, der Melodie, des Metrums, des Dichters oder Fundorts. Dann folgt ein ebenfalls alphabetisch geordnetes Verzeichnis der Dichter nebst Geburts- und Todesjahr, Stand und Ort der Hauptwirksamkeit, und Angabe der Lieder; welchem sich 3. eine Charakteristik der Perioden der Kirchenliederdichtung anschließt, die wohl bis auf ihre kleinste Gliederung herab die zweckmäßigste und pragmatisch richtigste ist.

Als zweiter Hauptteil des Schriftchens folgt nun eine Kritik des Gesangbuches. Hinzugenommen werden müssen nach dem Urteil des Verfassers einmal einige vorreformatorische Lieder (z. B. das nach Text und Melodie überaus schöne: Es ist ein Reis [Ros] entsprungen), und einige Lieder Luthers, Gerhardts, Arnolds, Zinzendorfs, Lampes, Terstеegens; dagegen müßten die Produkte der IV. Periode („das Kunstlied des denkgläubigen Christenthums"), die sich durch ihre Sentimentalität, das hohle Pathos, den Doktrinarismus und den Reflexionscharakter für das Gesangbuch ungeeignet

*) Deshalb enthalten wir uns auch eines eingehenderen Urteils über die Art und Weise, mit der der Verfasser über religiöse Dinge und über vaterländisch-politische Größen räsonniert. —

machen, zu einem erheblichen Teil (etwa 250) ausgeschieden werden. Ist doch nur knapp ein Drittel des Inhalts unsers Gesangbuches dem der ganzen evang. Christenheit gemeinsamen, unstergiltigen Liederschatze entnommen! Dies ist ein Übelstand, dem auch durch Ausmerzung und einen bloßen Anhang nicht kann abgeholfen werden: ein neues Gesangbuch ist eine nicht mehr abzuweisende Notwendigkeit. Zeigt sich dies schon bei der Auswahl der Lieder, so erst recht bei der Recension und Kritik der Liedertexte selbst. Im Laufe der Zeit haben eine ganze Menge unnötiger und teilweise verflachender und verwässernder Änderungen in den Liedertexten Platz gegriffen, welche in einer neuen Gesangbuchsrecension müssen vermieden werden. Ebenso ist in der Auswahl der Melodien mancher Mißgriff zu verbessern und der Takt oft auf seine ursprüngliche Form zurückzuführen (z. B. der Dreitakt in der Melodie „Allein Gott in der Höh sei Ehr" ist bedeutend frischer als unser Zweitakt ꝛc.), endlich sind viele dem weicheren Klange oder der Trägheit der Singenden zuliebe gemachten Änderungen wieder zu streichen. Was die Anordnung der Lieder angeht, so geht der Herr Verf. schwerlich irre, wenn er als beste Ordnung die chronologische empfiehlt, da sie zugleich eine sachliche ist (cf. z. B. das Speierer Gesangbuch). Selbst das Register unseres Gesangbuches ist bei dem fortwährenden Abdrucken aller Sach- und Druckfehler einer Umarbeitung dringend bedürftig.

Nachdem so der Herr Verf. die Notwendigkeit eines neuen Gesangbuchs überzeugend dargethan hat, giebt er noch einige Bemerkungen zur Geschichte unseres Gesangbuches. Einem Überblick über die westfälischen und rheinischen Vorarbeiten folgt eine Darlegung der gemeinsamen Bestrebungen auf diesem Gebiete, welche die Notwendigkeit einer neuen Arbeit für die Gesangbuchsfrage historisch darthut. Einige Bemerkungen betreffs der Einführung und Verbreitung des Gesangbuches beschließen diese geschichtlichen Notizen.

Wenn man diese auf dem Gebiete der Gesangbuchsfrage für die rheinisch-westfälische Kirche epochemachende Erscheinung und besonders die überaus praktischen und besonnenen Vorschläge am Schluß des Büchleins betrachtet, so ist nicht nur dem Verfasser für seine eingehende und schwierige Arbeit ein wohl verdienter Dank abzustatten, sondern auch die möglichste Verbreitung und Bekanntmachung dieser grundlegenden Bemerkungen jedem interessierten Mitgliede unserer Provinzialkirchen dringend ans Herz zu legen. Und gerade die Lehrerwelt, die zum großen Teil den kirchlichen Organistendienst mitversieht, wird in pädagogischem, wie in kirchlichem Interesse die Anbahnung einer neuen Text- und Melodienrecension zum Zweck der Abfassung eines neuen Gesangbuches mit Freuden begrüßen müssen. —m.

Vierter deutscher evangelischer Schulkongreß
in
Hannover
am
5., 6. und 7. Oktober 1886.

Für denselben ist folgendes Programm festgesetzt worden:

Montag, 4. Okt. Abends 8 Uhr: 1. Gemeinschaftliche Sitzung des ständigen Ausschusses und der Vorstände des Lokalkomitees. (Evang. Vereinshaus Prinzenstraße.) (Nicht öffentlich.)

Dienstag, 5. Okt. Vormittags 11 Uhr: 2. Gemeinschaftliche Sitzung des ständigen und des Ortsausschusses. (Ev. Vereinshaus.) (Nicht öffentlich.) **Nachmittags 2 Uhr: Erste Delegiertenversammlung.** (Nebensaal im **Odeon.**) (Nicht öffentlich.) **Nachmittags 5 Uhr: Vertrauliche Sitzung des Redakteur-Verbandes.** (Ebenda.) **Abends 8 Uhr: Vorversammlung des 4. ev. Schulkongresses (öffentlich)** im **Odeon.** (Begrüßungsansprachen von Gymnasialdirektor Dr. **Leimbach**, Stadtschulinspektor **Blancke**-Hannover, Prof. der Theol. D. **Achelis** aus Marburg, Gymnasialdirektor Prof. Lic. Dr. **Kolbe**-Treptow a. R., Pfarrer **Zillessen**-Orsoy, wahrscheinlich von Gen.-Sup. D. **Schultze**-Magdeburg u. a.)

Mittwoch, 6. Okt. Morgens 9 Uhr: Festgottesdienst unter Mitwirkung des Domchors in der Schloßkirche. (Festpredigt: Abt D. **Uhlhorn**-Hannover.) **Vormittags 11 Uhr: Erste Hauptversammlung:** Begrüßungsansprachen durch den Vorsitzenden, den Vorsitzenden des Lokalkomitees und (wahrscheinlich vorher) durch die Vertreter der verschiedenen Behörden. (Odeon.) **1. Vortrag: Welches ist die ideale Seite des Lehrerberufs, und in welcher Weise kann der Lehrer derselben möglichst gerecht werden?** (Referent: Sem.-Direktor **G. Heine** aus Köthen.) Diskussion. **2½ Uhr:** Einfaches Mittagessen im Odeon. **Nachm. 5 Uhr: Zweite Hauptversammlung. 2. Vortrag: Was kann die Schule zur Erhaltung christlicher Volkssitte beitragen?** (Referent: Gymnasialoberlehrer Dr. **Freybe**-Parchim.) Diskussion. **7 Uhr: Vorstandssitzung.** (Nicht öffentlich.) **8 Uhr: Erste Abendversammlung.** (Odeon.)

Donnerstag, 7. Okt. Morgens 7 Uhr: 2. Delegierten-Versammlung. **8 Uhr: Dritte Hauptversammlung. 3. Vortrag: Die verschiedenartigen Ziele der römisch-katholischen und der evangelisch-christlichen Erziehung.** (Referent: Dekan **Kübel**-Eßlingen.) Diskussion. **4. Vortrag: In welcher Weise kann der Kirche ihr Recht an den höheren Schulen und namentlich an den Lehrerseminarien gewahrt werden?** (Ref.: Real-Gymnasiallehrer **J. H. Leimbach**-Marburg a. L.) Diskussion. **10½ Uhr:** Pause. **11 Uhr: Vierte Hauptversammlung:** Beratung etwaiger Anträge. Resolutionen. Schlußwort. (Um dasselbe ist Herr Reg.-Rat **Haupt**-Merseburg gebeten worden.) Von **1—5 Uhr** Besichtigung der Sehenswürdigkeiten Hannovers. **5 Uhr: Festessen.** (Odeon.) **8 Uhr: Zweite Abendversammlung.** (Odeon.)

Freitag, 8. Okt. ist ein gemeinsamer Ausflug nach Hildesheim und Besichtigung dieser Stadt („Nord-Nürnberg") in Aussicht genommen.

Anträge, welche sich auf den **Ort** des 5. Kongresses beziehen oder welche auf dem 4. Kongresse verhandelt werden sollen, erbittet der Unterzeichnete vor dem **1. Sept.** d. J.

Schriftführer des Lokalkomitees in Hannover ist Herr Pastor **Petri** (Luther-Str. 7), **Kassierer** Herr Rentier **Domeier** (Königs-Str. 48, II).

Zum vierten deutschen evangelischen Schulkongresse werden **alle Freunde evangelischer Erziehung in Schule und Haus** herzlichst eingeladen.

Weitere Mitteilungen bleiben vorbehalten.

Goslar, 6. Juli 1886. **Lic. Dr. Karl Leimbach,**
Gymnasialdirektor, Vorsitzender des ständigen Ausschusses.

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über öffentliche Schulprüfungen.*)

Ostern 1886.

Zu Ostern schließt jetzt, wenigstens in Preußen, in allen Schulanstalten, höheren und niederen, das Schuljahr. Was häuft sich da nicht alles an Arbeit für den Lehrer und besonders für den Leiter einer Schulanstalt! Wenn auch frühzeitig genug immer wieder überlegt und nachgesehen ist, ob das vorgeschriebene, wenn auch mäßige Jahrespensum wirklich in ruhig stetem Fortschreiten erreicht werden wird, so hat doch ein treuer Lehrer gegen das Ende hin noch manches zu befestigen; besonders den abgehenden Schülern möchte er wohl noch dies und das mitgeben, gleich einer Mutter, die dem in die Fremde ziehenden Sohne noch so manches herbeiholt und in seine Reisetasche steckt, um ihn gehörig auszurüsten. Es kommen die Censuren, bei denen so vieles abzuwägen ist, um weder zu schroff noch unterscheidungslos, um nach Gerechtigkeit und Billigkeit die Schüler zu beurteilen; dazu die Versetzungen, welche eine nicht minder allseitige Rücksicht erfordern. Für den Leiter der Anstalt handelt es sich noch um den Schulbericht über das ablaufende Schuljahr an die Behörde, um den Lehrplan für das neue, die Verteilung der Lektionen im Stundenplan — wie viel ist da zu überlegen und zu konferieren! Kommen nun noch Lehrerwechsel, Einführung neuer Lehrbücher, neue Klassen-Gruppierung hinzu, so ist der Arbeit oft kein Ende. Aber ein Moment des Jahresschlusses, den wenigstens die meisten Schulen noch aufzuweisen haben, ist dabei noch nicht genannt worden: es ist die öffentliche Schulprüfung.

Manches ist über dieselbe schon verhandelt und geschrieben worden, einiges dafür, viel dagegen. Vor kurzem ging durch die Zeitungen die Mitteilung, daß eine hohe Schulbehörde im Osten unseres Vaterlandes, „als bereits die Zurüstungen zu den Prüfungen im vollen Gange waren," dieselben für diesmal und für künftighin in den höhern Mädchenschulen verboten habe.

Es muß uns ja fern liegen, die Verfügung einer hohen Behörde einer

*) Anm. Unser obiger Art. war längst geschrieben und in den Händen der Redaktion, als uns in Nr. 26 der „Deutschen Schulzeitung" eine warme Verteidigung ehrlicher öffentlicher Schulprüfungen, unterzeichnet Hupfer in Konstantinopel, zu Gesicht kam, auf die wir hier verweisen möchten. Br.

Kritik unterwerfen zu wollen; sie wird volle Veranlassung dazu gehabt haben. Aber was unter gewissen Verhältnissen oder zu einer Zeit geboten erscheint, ist es deshalb noch nicht für andere Verhältnisse, und so hat uns gerade jener Zeitungsbericht veranlaßt, der Sache näher nachzudenken und das pro und contra einmal wieder abzuwägen, was in Bescheidenheit zu thun, jedenfalls jeder Lehrer das Recht hat, da es sich hier um eine pädagogische Frage handelt — denn eine solche ist es doch noch —, über die man klar werden möchte.

Besonders hat uns aber ein längerer Artikel in Nr. 75 der Rundschau von Rodenberg, vom 30. März 1886, „Die öffentlichen Schulprüfungen" betitelt, zu dieser weitern Prüfung der Frage veranlaßt, da derselbe kurzweg davon ausgeht, daß die öffentlichen Prüfungen überhaupt „schädliche Schaustellungen" sind und daher durchaus beseitigt werden müssen. Einen Ersatz dafür giebt der Verfasser nicht an, oder, was er als solchen nennt, ist, wie wir bald sehen werden, kein Ersatz. Ein warmer Freund der Schule hat offenbar den Artikel geschrieben, aber ein Lehrer ist es wohl schwerlich, sonst wären ihm doch auch wohl noch anders geartete Schulverhältnisse bekannt gewesen, und er hätte den alten Satz nicht vergessen: abusus non tollit usum. Immerhin sind aber seine Ausstellungen und Gründe zu prüfen. „Die Bestimmung (das Verbot der öffentlichen Schulprüfungen)," sagt der Verfasser in der Rundschau, „wird in Lehrerkreisen sicher mit Freuden begrüßt werden, denn alle vorurteilslosen Schulmänner verdammen die öffentlichen Paraden als schädliche Einrichtungen. In politischen und pädagogischen Blättern hat man ihren verderblichen Einfluß unendlich oft besprochen. Man hat gezeigt, daß wochenlang vorher alle Unterrichtsarbeit daraufhin zugeschnitten wird, um bei den öffentlichen Prüfungen den ersten Preis zu erringen.*) Alle Arbeiten, die das stille, allmähliche Wachstum der kindlichen Geisteskraft zum Ziele haben, ruhen inzwischen, und König Papagei regiert unumschränkt in der Schulstube. Dabei befindet sich die Schülerzahl in einer andauernden Aufregung. Anstatt sich mit Lust und Eifer den Gegenständen des Unterrichts hinzugeben, beschäftigt die Kinder nur noch eine Frage: „Wie wird es auf der öffentlichen Prüfung gehen?" Die schwächeren Schüler denken mit Furcht an den Tag, an dem sie vor Eltern und Bekannten als Unwissende dastehen werden. Die Begabteren dagegen sehen ihren Lorbeeren mit Zuversicht entgegen. Den Kindern erscheint die öffentliche Schaustellung ihres Wissens und Könnens als der eigentliche Zweck des Lernens und Arbeitens. Um ihre Eitelkeit zu befriedigen, strengen sie sich an, nicht, weil ihnen die Arbeit Freude macht oder die Unterrichtsgegenstände ihr volles Interesse besitzen. Der übermäßigen Anstrengung vor der öffentlichen Prüfung folgt darum auch nach derselben in der Regel eine auffällige Gleichgültigkeit gegen den Unterricht. Ist doch die

*) Wer soll den ersten Preis erringen? Ein einzelner Schüler (wie in Frankreich) oder die Klasse, also beziehungsweise der Lehrer? Br.

Gelegenheit, mit dem Erlernten vor Erwachsenen zu prunken, so fern! — Die Sucht nach öffentlicher Anerkennung ist ein ebenso niedriger Trieb, wie die Geldgier und der Hang nach sinnlichen Genüssen. Darum verwirft die Erziehungslehre dieses Anregungsmittel. Sie kann das um so mehr, als in der gesunden Jugend fast ausnahmslos so viel Geistesdrang und Lernlust vorhanden sind, um die Lehrziele sicher zu erreichen. Wo sie bei gesunden Kindern fehlen, sind entweder die gesteckten Ziele zu hoch oder die angewandten Methoden falsch. Ehrgeiz und Eitelkeit sind den Giften vergleichbar, die der Erwachsene zur Erhöhung seiner Nerventhätigkeit ohne Nachteil (?) gebrauchen darf, die aber dem kindlichen Geiste frühzeitig die unmittelbare Spannkraft rauben. — —" So weit zunächst der angezogene Artikel der Rundschau.

So richtig nun auch ist, was von der Schädlichkeit der Pflege des Ehrgeizes und der Eitelkeit in der Erziehung gesagt wird, so wenig dürfte doch das vorhergehende absolut vernichtende Urteil über öffentliche Schulprüfungen aller Orten zutreffen, ja es enthält, wenn es an und für sich richtig ist, eine schwere Anklage gegen die Lehrer, die sich bis jetzt zu solchen Schauspielerkünsten hergegeben haben, wie gegen die Behörden, „die den König Papagei" bisher so „unumschränkt in der Schulstube wochenlang haben regieren" lassen. Das hat der Verfasser wohl nicht bedacht. Es ist ja leider wahr, daß in vielen Fällen sich die besondere Eitelkeit des Lehrers wie auch der Schüler und der Eltern an die öffentlichen Prüfungen heftet, aber wo ist sonst ein Lebensverhältnis, an das sich nicht sittliche Verirrungen knüpfen könnten! Wir sind auch nicht überbegeistert von dem Werte der öffentlichen Prüfungen, wir glauben nur, die Sache recht behandelt, heißt es auch hier: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen darin," und so werden wir nüchternen öffentlichen Schulprüfungen immer das Wort reden, bis uns jemand einen bessern Ersatz dafür zu bieten weiß.

Wir sagen: nüchternen öffentlichen Prüfungen, denn freilich giebt es auch sehr verwerfliche Schaustellungen dieser Art. Wir waren einst in einer französischen Diasporagemeinde, wo der Lehrer der evangelischen Schule die öffentliche Prüfung in die Kirche verlegt hatte. Er wollte nun ganz besonders die Zeichenkünste seiner Schüler zeigen: mit Bleistift, Tinte und Schwarzkreide hatten sie die verschiedensten Dinge dargestellt, was freilich nichts weniger als eine Methode und eigentliche Schulung kund gab, und die einzelnen Blätter an die Wände geheftet. Aber er hatte den gegenteiligen Erfolg: jeder sagte sich, daß darauf zu viel Zeit verwendet und doch keinerlei eigentliche Ausbildung noch Tüchtigkeit erzielt sei. In einer andern schlichten Schule wurden so kunstreiche mehrstimmige Gesänge bei der Prüfung ausgeführt, daß der Schulinspektor sagte: „Da ist man ja wie in einem Konzert!" — ob bewundernd und anerkennend oder tadelnd und abweisend, wissen wir nicht. Solche Specialliebhabereien des Lehrers gehören nicht in die Schule, werden aber durch eine Prüfung gerade vor aller Augen

sichtbar, um hoffentlich dann abgestellt zu werden. Will man die Forcierung von Einzelfächern (hier ist das Fremdwort wohl das geeignetste) in seiner höchsten Blüte sehen, so muß man sich nach Frankreich wenden. Dort ist jährlich z. B. in jedem collége (Gymnasium) ein concours in den einzelnen Hauptfächern: der beste Lateiner, der beste Mathematiker u. s. w. wird einseitig möglichst vorwärts getrieben, sein Lehrer erwartet von den Vertretern der andern Fächer die möglichste Rücksicht für ihn, eine Rücksicht, die er seinerseits diesen für ihre Paradepferde auch zu teil werden läßt. Bei der öffentlichen Schaustellung wird sodann der beste Schüler eines einzelnen Faches mit einem Lorbeer gekrönt und in den Beifall des Publikums stimmt rauschend die Musik ein. Sodann konkurrieren z. B. in Paris die Sieger der einzelnen zehn oder mehr colléges der Stadt wieder miteinander, und aus diesem Wettkampf der besten Leistung für jedes Fach geht dann je ein Sieger hervor, der besondere Ehren erfährt, für das Jahr eine Freikarte für Zutritt in verschiedene staatliche Anstalten und Kunstleistungen erhält u. dergl. Ein auch einst lorbeergekrönter Freund hatte später seinen Ehrenkranz dem Totenschädel aufgesetzt, der seinen Schreibtisch schmückte. Will nun ein bethörter Vater aus der Provinz seinen Sohn dem höhern Unterricht der Hauptstadt anvertrauen, so sieht er wohl erst in den Veröffentlichungen nach, welches collége die meisten Gekrönten aufzuweisen hat und welches Internat oder Pensionat die meisten Sieger zählt. Diese beiden Institute, Schule und Verpflegungsanstalt, müssen ja nach seiner Meinung die besten sein, dahin schickt er wohl den Sohn, reelle Leistungen mit Paradereiterei verwechselnd. Doch so weit ist es in deutschen Landen, gottlob noch nicht gekommen. Eins spiegelt sich aber auch in dieser Verirrung ab, nämlich, daß die Franzosen Specialisten sind, während die Deutschen lange Zeit hindurch zu sehr Universalisten sein wollten, wie sich in beiden Völkern einerseits der partikularistische Patriot und andrerseits der weitherzigste Kosmopolit zu erkennen giebt.

Doch das war eine Abschweifung, und wir kehren zu der besondern Frage wieder zurück. Da können wir freilich im Sinne des Referenten der „Rundschau“ auch auf deutschem Boden noch andere Verirrungen aufführen. In einer Schule fand sich in der Prüfung alles vorher so vorbereitet, daß, als es hieß: nun wollen wir ein Lesestück besprechen! die Schüler, ehe der Lehrer es bezeichnet hatte, dasselbe schon aufschlugen. Ebenso waren die vorgelegten geographischen Kartenzeichnungen der Schüler gedruckte, die nur durch einzelne Striche oder Namensetzung einer weitern Ausführung bedurft hatten. Einer der Lehrer, über diese Zurüstung befragt, äußerte ganz naiv, er sähe eine solche Prüfung vor einem größeren Publikum ganz so an wie ein Konzert, in welchem man ja auch nur völlig eingeübte Stücke vorführe; etwas anderes sei es ja freilich, wenn der Schulinspektor zur Revision komme. Im Publikum wurde aber diese Art der Prüfung so wenig beifällig aufgenommen, daß sie nicht wieder vorkam. Anderu-

orts wohnten wir einer öffentlichen Prüfung bei, bei welcher der Schulinspektor sich wohl so wenig um die Pensen der Klasse bekümmert hatte, daß er in der Sprachlehre Dinge forderte, welche den Schülern durchaus fremd waren, und es folgte nun eine peinliche Scene, bei welcher der kränkliche Lehrer immer blässer, der sich ohne Grund ereifernde Schulinspektor immer mehr dunkelrot wurde — ein peinlicher Auftritt!

Wollten wir hier einen kleinen Abstecher machen, so möchten wir unsere Verwunderung darüber aussprechen, daß, während in der Schule alles so vielfach kontrolliert wird — und wir sind, wenn es mit Verständnis, Gerechtigkeit und Billigkeit geschieht, ganz einverstanden damit — in der Kirche eine solche Kontrolle fast gänzlich fehlt. Wer kontrolliert den Geistlichen, wie er seinen Konfirmandenunterricht erteilt? Eigentlich niemand. Darum findet sich aber auch hier neben den trefflichsten Leistungen mitunter eine pädagogische Verkehrtheit, wie sie kaum größer gedacht werden kann. Es kommt vor, daß ein Pfarrer ein sogenanntes Konfirmandenbuch, einen vielleicht ganz guten, zergliederten Katechismus, wörtlich auswendig lernen läßt, in diesem Aufsagen besteht der Unterricht — für die gewissenhaften Kinder eine schwere Last, mit manchem Seufzer verbunden, die leichtfertigen und pfiffigen wissen sich durchzuschwindeln, um so mehr, da es ihnen allmählich bekannt wird, daß ein jedes Kind für die öffentliche Prüfung vor der Konfirmation drei bestimmte Fragen bekommt, zu denen es der Sicherheit wegen noch etwa die vorhergehende und die nachfolgende nebst Antwort sich zu merken hat, damit es ja an nichts fehlt, und so wird allerdings eine Kirchenparade aufgeführt, in welcher eitle Eltern und schließlich die Kinder mit ihnen den Schwerpunkt der ganzen Konfirmation erblicken. Das weiß jedermann, und doch bleibt es ganze Generationen und lange Jahrzehnte hindurch immer beim alten. Da wird man fast an jene alte Schulprüfungs-Anekdote erinnert, nach welcher der Lehrer auch vorher alle Fragen gehörig verteilt hatte, aber schließlich zwei Schüler miteinander verwechselte: „Du, wer hat die Welt erschaffen?“ — „„Herr Lehrer, das bin ich nicht, sondern mein Nachbar, ich in sechs Tagen.““ —

Doch die Sache ist zu ernst, um sie mit Humor zu behandeln; uns ist die Konfirmation, recht betrachtet und behandelt, eine so hochwichtige, heilige Sache, daß wir, den geistlichen Schlaf oder die Gleichgültigkeit so mancher Konfirmanden hinzugedacht, oft erklärt haben: für unser Gefühl ist Konfirmationszeit immer Passionszeit, auch wenn diese Feier, wie an vielen Orten, in die fröhliche Osterzeit fällt.

Doch zurück zu unsern öffentlichen Schulprüfungen. Diese in einfacher und ehrlicher Weise abzuhalten, hat der Lehrer ja ganz in seiner Hand; und wollte er Künste suchen, so liegt es wieder in der Befugnis und Macht des die Prüfung leitenden Rektors oder Schulinspektors, dies zu verhindern und die Sache

Digitized by Google

in die richtige Bahn zu lenken. Wo liegt hier nun ein unabweisbarer Zwang, den „König Papagei“ regieren zu lassen?

Welches ist aber der einfache Weg? die Prüfung unterscheide sich im allgemeinen nicht von einer besonderen Schulstunde, nur daß mehr abfragend und wiederholend, als eigentlich unterrichtend verfahren wird. Oft sahen wir auch, daß der Leiter der Prüfung den Lehrer in der Fragestellung ablöste oder einen der anwesenden Kollegen aufforderte, einige Rechenaufgaben zu geben oder das Thema zu einer kleinen schriftlichen deutschen Arbeit zu stellen. Wo bleibt da die „Schaustellung“?

Doch wie soll der einzelne Prüfungsstoff für eine halbe Stunde oder weniger Zeit bestimmt werden? Da hatte gewiß der bekannte Dr. Harnisch in seiner Seminarschule ein zweckmäßiges Verfahren, das eben so weit von Überrumpelung des Lehrers wie von jeder Schaustellung fern blieb. Die einzelnen Lehrer legten ihm tags vor der Prüfung den behandelten Lehrstoff des ganzen Schuljahrs vor, und er bestimmte daraus einzelne Partien für die Prüfung. So konnten die Lehrer sich selbst noch rüsten, die Schüler aber nicht. Werden nun aber die schriftlichen Arbeiten vom ganzen Jahre vorgelegt, nicht bloß Probeschriften und Probeaufsätze, so giebt das einen vollen Einblick in die Arbeit und Leistungen sowohl des Lehrers als der Schüler; die Behandlung des Stoffes, der Grad der Sorgfalt des Lehrers hinsichtlich der Korrektur, das alles wird da ersichtlich, wie auch die Ordnung und Sauberkeit oder das Gegenteil davon seitens der Schüler. Dabei ist gewiß nichts einzuwenden, wenn etwa der Lehrer im Laufe des Jahres daran erinnert, die Hefte so zu halten, daß die Schule bei der öffentlichen Prüfung keine Schande ernte. Wie in einer gewöhnlichen gut bürgerlichen Haushaltung ein Gast jeden Tag willkommen sein kann: es gilt nur, einen Stuhl mehr anzurücken und noch einen Teller, Messer und Gabel herbeizuholen, er bekommt mit freundlichem Gesicht, was da ist, gewöhnlich Suppe, Gemüse und Fleisch: so könnte eine solche Schulprüfung täglich vorgenommen werden. Wie aber, wenn der Gast sich angemeldet hat, wohl die Haushaltung sich nicht verändert, nur etwa noch ein kleiner Nachtisch bereit gehalten wird: so darf am Schluß einer solchen Prüfungsmahlzeit auch wohl ein kleiner Nachtisch folgen, nämlich Deklamationsstücke mit Gesang abwechselnd, wenn es nicht vorgezogen wird, dies zur Abwechslung zwischen die einzelnen Prüfungsgegenstände zu setzen; nur darf man nicht zu viel daraus machen, schon um der Eitelkeit der Kinder und Eltern zu wehren, und die Hauptsache als solche immer in den Vordergrund stellen.

Ich habe Schulprüfungen in verschiedenen Ländern und Gegenden in und außer Deutschland beigewohnt, kann von meiner eigenen Schulbank an auf etwa 60 Jahre bewußt zurückblicken und bin immer noch für öffentliche Schulprüfungen, bis man uns etwas Besseres dafür aufweist. Sie haben ihren Wert

1. *für die Lehrer und die Schüler.* Jeder hat das Bedürfnis, bei einer längeren wichtigen Arbeit — und das ist doch ohne Zweifel ein Schuljahr — zuletzt endlich einen bewußten Abschluß zu machen, wie bei einem Satze den Punkt, bei einer Naht den Knoten. Das ist ein natürliches und berechtigtes Gefühl und Bedürfnis. Dem treuen, redlichen Lehrer ist der Schluß des Schuljahrs in der öffentlichen Prüfung, ich möchte sagen, eine religiöse Feier, bei der sich Selbstprüfung, Demut, Schmerz, Freude und Dank in seinem Herzen mischen. Rechte Schüler teilen ganz dasselbe Gefühl; man sehe nur, wie ernst, wie feierlich sie zur Prüfung dem Schulhause zuschreiten! Auch das ist berechtigt, daß trotz aller Bescheidenheit Lehrer wie Schüler vor den Angehörigen etwas von dem zeigen wollen, was sie gearbeitet haben. Thut nicht jeder Meister in seiner Werkstatt dasselbe? dazu wird eine ehrliche Schulprüfung Lehrern wie Schülern manchen guten Wink, manchen neuen Impuls geben, abgesehen von den eigentlichen Schulrevisionen, die ja in ihrem besonderen Werte verbleiben.*)

2. Nicht geringeren Wert hat die Prüfung *für die Kollegen.* Es ist ja Kollegen vielfach fast nur bei öffentlichen Prüfungen möglich oder gestattet, einander in ihren Klassen thätig zu sehen. Stehen sie sonst, wie leider oft der Fall ist, nicht freundlich zu einander, so wäre es schon deshalb zu andern Zeiten fast unmöglich: es würde sonst als ein Spionieren oder des etwas angesehen werden. Hier aber kann jeder kommen. Da kann ein achtsamer Lehrer noch mehr lernen, als in Konferenzen, die ja auch wohl Lehrproben, also auch eine Art öffentlicher Prüfung veranstalten, nur, weil bloß vor Lehrern, vor um so schärferen Augen. Ich gestehe dankbar, daß ich dem Anwohnen öffentlicher Prüfungen unendlich viele Anregungen verdanke, wie ich solche soeben erst auf der

*) Es möge ein wertvolles Wort eines Großmeisters der Schule und General-Revisors hier angefügt werden: „Wie große Nachsicht ist doch nötig beim Urteil über die Anstalten und Personen, da man bei den immer auf kurze Zeit beschränkten Revisionen vieles nicht sicher erkennen, sondern nur aus Anzeichen mutmaßen kann. Was selten täuscht, ist die Physiognomie einer Klasse, und wie die Augen der Schüler denen des Lehrers begegnen. Welche reine Erquickung gewährt eine unbefangene, vertrauensvolle Offenheit des Blickes in den jugendlichen Gesichtern, und wie betrübend ist das Gegenteil, ein scheues, gedrücktes, verdrießliches Wesen! — Wie viel leichter bemerkt man doch die Mängel als das vorhandene Gute. Ein Revisor muß sich meines Erachtens vor allem bemühen, zu sehen, was da ist, und erst, wenn er das erkannt hat, zu erforschen suchen, was nicht da ist, woran es noch fehlt; er muß frei sein von der Eitelkeit, *sich durch Aufdeckung der Schwächen als scharfer Beobachter zeigen zu wollen.*“ — Die deutsche Schulzeitung Nr. 19, 1886, der wir diese goldenen Worte des Geh.-Rat L. Wiese (aus seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ II.) entnehmen, fügt hinzu: „Manche Fehler hängen mit Vorzügen so zusammen, daß auch von Schulen das Goethesche Wort gelten kann: „Nehmt ihr uns unsere Fehler, so nehmt ihr uns auch unsere Tugenden.“ Nicht selten ist ein Gewinn zugleich von einem Verluste begleitet; und welcher von beiden größer ist, lehrt gewöhnlich erst der Erfolg. —“

Reise bei der öffentlichen Prüfung einer vierklassigen Dorfschule an der oberen Donau empfangen habe. Wie man sein eigenes Gesicht und etwa auch seine eigenen Verzerrungen nicht sieht, wohl aber dies alles gar scharf und genau an andern, so geht es vielfach auch hier: man kann vieles auch à la Salzmanns Krebsbüchlein lernen. Daneben finden sich oft Leistungen, die uns im stillen beschämen und zu irgend einem neuen Anlauf ermuntern. Schulzimmer, Subsellien, sonstige Lehrmittel, die Haltung des Lehrers und der Schüler, die Fragestellung, die Sprache überhaupt, die Zucht der Schule, die Unterrichtsfächer nach Inhalt und Methode und noch vieles andere, oft äußerst Kleines und Vereinzeltes, aber darum nicht minder wichtig, tritt uns da konkret entgegen; und ob hier solide Arbeit oder nur lackierte Ware geboten wird, das wird einem erfahrenen Lehrer und sonstigen Gaste nicht verborgen bleiben.

3. Die öffentlichen Schulprüfungen haben aber auch ihren besonderen Wert für das weitere Publikum, insbesondere für die Eltern. Unser Referent in der Rundschau sagt in dieser Beziehung: „Man hat vor allem darauf (seitens der Verteidiger der öffentlichen Prüfungen) hingewiesen, daß sie den Eltern Gelegenheit geben, sich an Ort und Stelle über die Schularbeit zu unterrichten. Ohne sie, sagen die Verteidiger, ist die Schule völlig den Lehrern und Schulaufsichtsbeamten ausgeliefert. So überzeugend dieser Einwand klingt, so nichtig ist er doch, wenn man diese Prüfungen selbst mit unbefangenen Blicken betrachtet. Ohne Frage müssen die Eltern einen unmittelbaren Einfluß auf die Schule behalten. Wo dieser fehlt, irrt die Schule nur zu leicht von ihrer einzigen Aufgabe, für das Leben zu bilden, ab und versinkt in einen Zustand, in dem sie den Forderungen der Zeit nicht mehr genügt. Darum ist es nötig, daß alle urteilsfähigen Eltern den Zustand der Schule, in welche sie ihre Kinder schicken, genau kennen lernen. Zum allergrößten und wichtigsten Teile geschieht diese Belehrung der Eltern ohne jede äußere Veranstaltung. Jedem Vater, der ein lebhaftes Interesse für die Schulbildung hat, ist die Schule bekannter als alle öffentlichen Einrichtungen. Die Schule hat die meisten und am lebhaftesten schildernden Berichterstatter, die zwar nichts den Zeitungen, wohl aber dem Elternohr alles Wissenswürdige mitteilen. Die kleinen redseligen Studenten erzählen aus ihrem Hörsaal eher zu viel, als zu wenig. Man fühlt aus jedem ihrer Worte heraus, ob sie ihren Lehrer lieben oder nicht. Sie predigen es jedem, der es hören will, was für ein Geist in ihren Schulklassen weht; ob ein geistesfrischer Mann mit Liebe und Geschick an ihren jungen Seelen arbeitet, oder ob ein unfähiger, unfleißiger und liebloser Mietling auf dem Katheder sitzt. Man kann an ihren häuslichen Schularbeiten und an ihrem ganzen Reden und Thun mehr als deutlich erkennen, was für eine Schulluft sie atmen und mit was für Stoffen ihr Geist genährt wird. Was der Lehrer dem Kinde ist, weiß also jedes Elternpaar mehr als genügend."

Man kann dem soeben Angeführten durchaus nicht in allen Teilen zustimmen, es ist darin Wahres und thatsächlich Unrichtiges gemischt. Die Schule und ihre innere Einrichtung ist in den meisten Fällen wirklich völlig dem Lehrer und den Schulaufsichtsbehörden „ausgeliefert" und wird es bleiben, solange sie Staatsanstalt ist, und der Einfluß der Eltern nach der Seite hin soviel wie null; was sollte auch aus ihr werden, wenn „alle urteilsfähigen" Eltern drein reden dürften, wer möchte, wer könnte da Lehrer sein? Sodann aber giebt in vielen Fällen das einzelne Kind durchaus keine richtige Vorstellung von dem Lehrer und dessen Thun wie von der Schule überhaupt. Das wird einerseits schon durch die Eitelkeit der Eltern verhindert, die häufig ihr Kind durch rosige Gläser sehen und darum so leicht Partei für dasselbe und damit gegen den Lehrer nehmen. Und wie viel falsche Berichte, sei es aus Mißverständnis, sei es aus offenbarer Lüge, führen nicht die Kinder selbst den Eltern zu! Da könnte wohl mancher ältere Lehrer ein langes Verzeichnis liefern. Sodann haben die Eltern daheim nur ihr vereinzeltes Kind vor sich, in der Schule erblicken sie es aber in einer Schar vieler; wie wird da auch die Beurteilung des eigenen Lieblings oft eine ganz andere, der Barometerstand sinkt, oder in einzelnen Fällen steigt er auch. Natürlich wird hier vorausgesetzt, daß der Lehrer weder darauf ausgeht, in der Prüfung einzelne besonders glänzen zu lassen, noch schwächere, obwohl sonst eifrige Schüler beschämen zu wollen. Auf öffentliche Bloßstellung und einen Tadel, wie er nur im engern Kreise der Klasse erteilt werden kann, kann es hier überhaupt nicht abgesehen sein. Weiß ein Kind einmal nicht zu antworten, so kann es unter Umständen der Lehrer machen, wie einst der bekannte Propst Zerrenner mit dem Schreiber dieser Zeilen, der ihm eine Reihe von Fragen beantwortet hatte, dann aber eine unbeantwortet ließ. Da brach der revidierende Schulrat ab, indem er freundlich sagte: „Nun, wer kann auch alles wissen!" Denkschwache Schüler läßt man etwa etwas Auswendiggelerntes hersagen, begabtere mögen frei antworten, und wie weiter das Verfahren heißen mag, das sich ganz in den Grenzen der Ehrlichkeit hält. Auf solche Weise bleiben auch die Kinder für die Prüfung in der nötigen Ruhe, weil sie nichts so Außerordentliches darin sehen.

Doch man hat auch schon einen andern Vorschlag gemacht, um die öffentlichen Schulprüfungen zu ersetzen. Es soll, hat man vorgeschlagen, am Schlusse des Schuljahrs 8 oder 14 Tage lang den Eltern erlaubt sein, die Unterrichtsstunden in ihrem gewöhnlichen Gange zu besuchen. Bei einigem Nachdenken wird leicht die Wertlosigkeit dieses Vorschlages erkannt, denn was wäre es anders, als eine in die Länge gezogene Prüfungszeit, welche bei den absoluten Gegnern der öffentlichen Schulprüfungen dieselben Bedenken hervorrufen wird. Und dann denke man sich die unerträgliche Spannung der Schüler wie des Lehrers, ob heute, ob diese Stunde jemand kommen wird, immer gewärtig, anklopfen zu hören, einen Fremden zu bewillkommnen, und wie die Störungen weiter heißen. Wenige

Eltern würden auch aus einer begreiflichen Scheu von dieser Erlaubnis Gebrauch machen.

Doch „den Eltern muß Gelegenheit geboten werden," wie unser Referent weiter sagt, „sich über die Pläne und Ziele der Schule ihrer Kinder (und setzen wir hinzu: ihrer Leistungen) genügend zu unterrichten und ihre etwaigen Bedenken gegen dieselben laut werden zu lassen." Er fährt fort: „An dieser Gelegenheit fehlt es nun keineswegs. In der Presse, in Vereinen und in Versammlungen wirkt heute die öffentliche Meinung mit nicht geringem Erfolge auf die Schule ein. Was hier besprochen und verhandelt wird, dürfte nur selten von den Schulbehörden und Lehrern ohne Prüfung beiseite geschoben werden. Indessen würde eine noch engere Verbindung zwischen Haus und Schule von großem Segen sein. Zu diesem Zwecke sind in einigen Orten, in Potsdam z. B., durch die Schulleiter sogenannte „Elternabende" eingerichtet worden. Es sind dies Versammlungen, in denen pädagogische Vorträge gehalten werden und eine Besprechung zwischen Eltern und Lehrern über Schulfragen stattfinden kann. Diese Einrichtung soll sich vielfach als sehr fruchtbar erwiesen haben. Bei allen denjenigen Schulen, die am Jahresschluß ein gedrucktes Programm ausgeben, würde es außerdem von Wert sein, wenn diese Druckschriften anstatt gelehrter Abhandlungen zeitgemäße pädagogische Aufsätze enthielten. Wer aber die öffentlichen Prüfungen für ein ausreichendes Bindemittel zwischen Haus und Schule hält, täuscht sich. Sie werden auch in der besten Form keine feste Brücke zwischen beiden Erziehungsfaktoren abgeben. —" So weit unser Referent. Die Einrichtung solcher „Elternabende" und was über den Inhalt der Schulprogramme gesagt wird, ist höchst beherzigenswert, nur decken seine Vorschläge nicht alle Fragen und Bedürfnisse, die wir so eben angeführt haben, wie wir ja auch unsrerseits ehrliche öffentliche Prüfungen nicht als das Mittel, sondern nur als ein Mittel, und dazu noch als ein kleines und bescheidenes, ansehen möchten, und wir sie auch für keine ausreichend „feste Brücke" zwischen Schule und Haus halten.

Doch wir müssen noch eine Gruppe von Persönlichkeiten anführen, für welche öffentliche Prüfungen einen Wert haben, das sind

4) verschiedene Autoritäten und Behörden, heißen sie nun Gemeinderat und Bürgermeister, Landrat, Kirchenvorstand oder wie weiter, die alle ein Interesse an der Schule haben, von denen auch der eine oder andere ein Recht hat, die Schule zu besuchen, die aber im gewöhnlichen Lauf der Dinge und bei den mancherlei Bürden des Amtes kaum dazu kommen würden, während des Unterrichts in die Schulräume einzutreten, es müßten sonst bauliche oder sonstige äußere Veranlassungen und Bedürfnisse es erfordern. Da leisten sie doch wohl der Einladung zur öffentlichen Prüfung Folge und kommen so doch irgendwie auch mit der inneren Schularbeit in Berührung. Das hat auch schon einen Wert. Wir Schulleute sind ja durch zu rege Teilnahme für unsere Arbeit nicht verwöhnt,

es sei denn eine kritische. Jedermann gesteht zu, wie wichtig die Erziehung ist, und welch' große Arbeitslast und hohe Verantwortung die Schule übernommen hat, ohne oft zu bedenken, daß Vater und Mutter die nächsten, die geborenen Erzieher der Kinder sind und also in erster Stelle stehen, während der Lehrer erst in zweiter. Und wer hält wohl, außer den eigentlichen Schulleuten, eine pädagogische Zeitschrift, sei es auch nur eine solche wie die treffliche Spiekersche „Schule und Haus", die eine Verbindungsbrücke zwischen beiden Erziehungsstätten bilden möchte, und wie eine solche als Beiblatt zum Ev. Schulblatt der Redakteur desselben, Herr Rektor Dörpfeld, zu begründen seit Jahrzehnten bemüht gewesen ist. Immer scheiterte bis jetzt die Sache an zwei Fragen: 1. wer schreibt ein solches Blatt? und 2. wer hält ein solches Blatt? Die befriedigende Antwort ist bis jetzt noch nicht gefunden. Die „Modenwelt" wird in Deutschland gegenwärtig in 344000 Exemplaren gehalten und ein solches Blatt erscheint außerdem noch in 12 verschiedenen Sprachen. Es ist fraglich, ob wohl auch zusammen und alles in allem nur 100 Exemplare von pädagogischen Zeitschriften in unserm Vaterlande von Männern gehalten werden, die nicht Lehrer oder Geistliche oder sonst Schulaufseher sind. Doch das kann einen gewissenhaften Lehrer nur antreiben, in Stille und Treue seines Berufes zu warten und sich eines besseren Lohnes als weltlicher Anerkennung zu getrösten. Aber um so strenger und gewissenhafter müssen wir immer wieder unser Selbstwerk der Prüfung unterziehen. Was nicht stichhaltig, was wurmstichig ist, mag fallen, auch so weit es die öffentlichen Prüfungen betrifft. Wir sind dem Referenten der „Rundschau" dankbar, daß er uns Veranlassung gegeben hat, über diesen Gegenstand wieder einmal ernstlich nachzudenken. Mögen auch andere darüber zu Worte kommen.

M. G. W. Br.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Eine neue litterarische Erscheinung im Gebiete des naturkundlichen Unterrichts.

Als vor ungefähr 200 Jahren das Studium der Naturwissenschaften einen neuen Aufschwung nahm, untersuchte man die Naturobjekte zunächst in Bezug auf ihre Gestalt. Man faßte vorzugsweise ihre äußeren Merkmale ins Auge, stellte Organismen mit vielen übereinstimmenden Merkmalen zu besonderen Gruppen zusammen und ordnete dann die Gruppen in der Weise, daß diejenigen, welche die meisten übereinstimmenden Merkmale besaßen, nahe nebeneinander gestellt wurden. Das Resultat dieser Thätigkeit waren die verschiedenen naturwissenschaftlichen Systeme. Diesen Zeitraum können wir die Periode der Naturbeschreibung nennen. ··· Ihr folgte etwa seit dem Jahre 1840 die Periode der Naturgeschichte. Die vornehmsten

Vertreter der Naturwissenschaft verließen die „trockene Scheinzoologie“ resp. Botanik vergangener Jahrhunderte und machten es sich zur Aufgabe, die Lebenserscheinungen bei Tieren und Pflanzen zu erforschen. Man richtete seine Untersuchungen sowohl auf die Verrichtung der Elementarteile und der zusammengesetzten äußern und innern Organe, als auch auf die Entwicklungsgeschichte einzelner Organismen, wie ganzer Tier- und Pflanzengeschlechter. Auf Grund solcher Forschungen, besonders der Entwicklungsgeschichte in Verbindung mit der vergleichenden Morphologie ist man denn auch in Bezug auf die systematische Stellung eines Wesens vielfach zu andern Resultaten gelangt, als die nur auf äußere Merkmale gestützte Richtung in der Klassifizierung der Tiere. Man suchte ferner die tausendfältigen Beziehungen, in denen die Objekte der Natur zu einander stehen, ihre gegenseitige Abhängigkeit und Bedingtheit voneinander und den Naturkräften aufzudecken, wie denn nach Alex. v. Humboldt der Reichtum der Naturwissenschaft nicht in der Fülle, sondern in der Verkettung der Thatsachen besteht. So bedarf z. B., was das letztere anbetrifft, jedes lebende Wesen, sei es Tier oder Pflanze, zu seiner Entwicklung und Erhaltung der Luft, der Wärme, der Nahrung und des Wassers. Das Wasser durchdringt das ganze Gewebe des tierischen und pflanzlichen Organismus und dient demselben zur Auflösung und Fortbewegung der Nährstoffe. Die Sonnenstrahlen bewirken in den Pflanzenzellen das Zusammentreten der unorganischen Stoffe und Verbindungen zu organischen. Unter ihrer Einwirkung bilden sich die Farben, geschieht das Wachstum und die Zerlegung der durch die Blätter aufgenommenen Kohlensäure in Kohlen- und Sauerstoff, die für Tiere unentbehrliche Lebensluft. Mit zunehmender Wärme erwacht im Frühling das Leben in Flüssen und Teichen, Wald und Feld, mit ihrer Abnahme sinkt die Natur in ihren Winterschlaf. Unter ihrem Einfluß entwickelt sich in dem Ei aus dem Keimbläschen der zusammengesetzte Organismus eines Küchleins, wächst aus der unansehnlichen Eichel der stattliche Eichbaum empor. Was die Ernährung anbetrifft, so hängt die Existenz vieler Tiere von dem Dasein der Nährtiere ab; diese sind wieder auf andere Tiere oder auf pflanzliche Stoffe angewiesen, und die Pflanzen gebrauchen zum Aufbau ihres Organismus mineralische Stoffe, die sie mittelst der Wurzeln dem Boden entnehmen. In dem Dickicht des Waldes, in dem Röhricht des Teiches bauen die Tiere ihre Wohnungen, finden andere ihre Schlupfwinkel; hier suchen sie Schutz vor den brennenden Sonnenstrahlen und vor der Verfolgung ihrer Feinde. Umgekehrt müssen auch die Tiere den Pflanzen mancherlei Dienste leisten. Wie der Wind, so besorgen vor allem die Insekten die Übertragung des Blütenstaubes einer Pflanze auf die Narbe einer andern Blüte, und wunderbar zweckmäßig sind oft die Einrichtungen, wodurch bei manchen Pflanzen die Selbstbestäubung verhindert und die Fremdbestäubung durch Insekten begünstigt wird. Die größeren Tiere, namentlich Säugetiere und Vögel, müssen das Geschäft des Aussäens von Samen und Früchten übernehmen u. s. w. Die Natur ist, wie Kräplin sagt, „ein wohlgeordnetes, exakt ineinander gefügtes, von unwandelbaren Gesetzen regiertes, in stetem Wirken und Schaffen befindliches Getriebe.“ Mitten in dieses Getriebe ist der Mensch gestellt, sowohl abhängig von der Natur, als auch sie beherrschend durch Gehorsam gegen ihre Gesetze. Die Erkenntnis des Lebens, der Entwicklung des Einzelwesens, wie der ganzen Natur, die Erforschung der tausendfältigen Beziehungen, das ist die Aufgabe der neueren Naturwissenschaft, welcher Alex. v. Humboldt das Ziel vorgezeichnet hat, die Erscheinung der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhang und

die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen.

Was den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule betrifft, so hat sich derselbe bis in die jüngste Zeit in dem Stadium der Naturbeschreibung befunden, trotzdem auf den Stundenplänen Naturgeschichte figurierte. Er bestand und besteht noch zum größten Teile im Einprägen von Namen, Formen, Zahlen, Maßen und Gewichten, nimmt also fast einzig und allein das empirische Interesse in Anspruch. Und doch hat Roßmäßler schon vor einem Vierteljahrhundert darauf hingewiesen, daß die bloße Beschreibung recht eigentlich eine oberflächliche Kenntnis erziele, daß sie kein nachhaltiges Bedürfnis und Verständnis für einen freudenvollen Verkehr mit der Natur wecke, daß sie den Gedanken, daß die Erde ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus ist, nicht zum klaren Bewußtsein kommen und den Menschen keine klare Weltanschauung gewinnen lasse. In den letzten Jahren haben sich um die Gestaltung eines Unterrichts, der das oben genannte Ziel zu erreichen strebt, namentlich Seminarlehrer Scheller in Eisenach und Hauptlehrer Junge in Kiel verdient gemacht. Junge hat nach Veröffentlichung einiger naturkundlichen Aufsätze in den deutschen Blättern und in Reins Studien seine Gedanken über diesen Unterrichtsgegenstand in einer Schrift niedergelegt, die den Titel führt: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft nebst einer Abhandlung über Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichts von Friedrich Junge, Hauptlehrer in Kiel. Da Junge mit einer tüchtigen Kenntnis der Natur die Erfahrung einer dreißigjährigen Praxis verbindet und diese Schrift meines Wissens die erste in ihrer Art ist, so verdient sie wohl, daß wir ihr unsere Aufmerksamkeit zuwenden.

Die Schrift gliedert sich in zwei Teile, in einen theoretischen: Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichts, und einen praktischen: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Als Ziel stellt Junge hin „ein klares gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur". Es stimmt mit dem oben genannten fachwissenschaftlichen, sowie mit dem von Scheller im 4. Schuljahr aufgestellten Ziele im ganzen überein. Doch Junge hat das Ziel nicht etwa aus der Naturwissenschaft in den Volksschulunterricht herübergenommen, sondern er ist durch Beobachtung, wie das Kind und das Volk die Natur betrachten, also auf empirischem Wege zur Aufstellung desselben gelangt. Er ist wie auch Roßmäßler der Meinung, daß sich im Bewußtsein des Volkes eine dunkle Ahnung von der Einheit und Gesetzmäßigkeit in der Natur vorfinde. Diesen Keim, den man bisher unbeachtet gelassen, will er zur Entwicklung bringen, das dunkle Gefühl zu „klarer kraferzeugender Überzeugung machen".

Auf welche Weise soll nun das Ziel erreicht werden? Es würde den Forderungen der Psychologie wie auch dem Geiste der Naturwissenschaft gänzlich widersprechen, wenn die Resultate der letzteren den Kindern in dogmatischer Weise vermittelt würden. Es gilt auch hier das Wort: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Der naturkundliche Unterricht muß sich vor allen Dingen auf die eigene Erfahrung und Beobachtung der Schüler stützen. Da ihnen aber das Ganze der Natur nicht zur Anschauung vorgeführt werden kann, so fordert Junge, eingedenk des Wortes von Humboldt, daß die Natur in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen ist, zunächst die Betrachtung einer Lebensgemeinschaft, sei es der Wald oder das Feld, ein Hafen oder ein Teich. Junge hat den Dorfteich gewählt, und zwar deshalb, weil er in Norddeutschland

Digitized by Google

ein ziemlich bekanntes Objekt ist, und, wo er nicht vorkommt, leicht durch ein ähnliches, eine Pfütze, einen Graben oder einen Bach substituiert werden kann. Der Begriff einer Lebensgemeinschaft ist zuerst von Professor Möbius aufgestellt worden. Dieser versteht darunter „eine den durchschnittlichen äußern Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten." Zu einer Lebensgemeinschaft gehören Tiere, Pflanzen und Mineralien. Tiere und Pflanzen haben sich hier zusammengefunden, weil gerade an diesem Orte die denkbar günstigsten Bedingungen für ihre Existenz vorhanden sind. Jedes Einzelwesen dieser Gemeinschaft leistet einem andern wichtige Dienste, jedes ist von dem Dasein eines andern oder dem Ganzen abhängig. Alle bedürfen in gleicher Weise Licht, Luft, Wärme ꝛc. Man kann deshalb die Betrachtung einer solchen Lebensgemeinschaft wohl mit der von Dörpfeld geforderten Gesellschaftskunde in Parallele stellen und sie eine Gesellschaftskunde des Naturreiches nennen. Dort wie hier bestimmte Gesetze (allerdings besteht ein großer Unterschied zwischen ihnen. Die Gesetze einer Gesellschaft sind Regeln, Vorschriften, die auch übertreten werden können; in Bezug auf die Naturgesetze herrscht strenge Notwendigkeit.) Dort wie hier Dienstleistung und Abhängigkeit, Arbeitsteilung und Konkurrenz (Kampf ums Dasein) der einzelnen Glieder.

Aus der betreffenden Lebensgemeinschaft wird eine entsprechende Anzahl von Objekten ausgewählt und eingehend betrachtet. Da das Ziel Verständnis des Lebens ist, die mannigfachen Lebensäußerungen aber an die einzelnen Organe gebunden sind, so daß ein Verständnis derselben nicht möglich ist ohne Kenntnis der letzteren, so soll deshalb die Besprechung der Funktion nicht von der Betrachtung des betr. Organs getrennt werden. Bei der Behandlung der Ente wird also mit der Thätigkeit des Schwimmens auch der Bau der Schwimmfüße, mit der Nahrungsweise auch ihr Schnabel besprochen. Wozu sind die Schwimmhäute da? Warum stehen die Füße der Ente weit am hintern Ende des Körpers? Warum fährt der Körper nicht wieder rückwärts, wenn die Füße sich nach vorne bewegen? Wozu dient der häutige Überzug des Entenschnabels, seine Zähnchen und Rillen? Das sind Fragen, die dabei aufgeworfen und beantwortet werden. Auf solche Weise sollen die Schüler die Vorstellung eines lebendigen Organismus erlangen.

Als Resultat dieser Einzelbesprechungen ergeben sich acht Gesetze:

1. Das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit: Aufenthaltsort, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander.
2. Das Gesetz der organischen Harmonie: Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen.
3. Das Gesetz der Anpassung: Lebensweise und Einrichtung passen sich einem veränderten Aufenthaltsort an.
4. Das Gesetz der Arbeitsteilung: Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt.
5. Das Gesetz der Entwicklung: Jeder Organismus entwickelt sich und zwar aus dem Einfachen heraus zur Stufe der Vollendung.
6. Das Gestaltenbildungsgesetz: Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen Einfluß aus derart, daß ein Körper von bestimmter Gestalt entsteht.
7. Das Zusammenhangsgesetz: Die einzelnen Organe sind voneinander und von der Gesamtheit abhängig.

8. Das Gesetz der Sparsamkeit: Die Natur ist sparsam im Raum und in der Zahl.

Ist eine Anzahl Naturkörper eingehend betrachtet, so müssen dieselben auch nach ihrer Zusammengehörigkeit, als Lebensgemeinschaft ins Auge gefaßt werden. Dabei ist folgendes zu beachten: „1. Betrachte jedes Wesen nach seiner Wechselbeziehung zu andern in derselben Gemeinschaft, in seiner Beziehung zum Ganzen, nach seiner Abhängigkeit von Licht, Luft, Wärme, Wasser, überhaupt im klaren Bewußtsein einer Lebensgemeinschaft.

2. Mache am Schluß des Kursus eine zweckentsprechende Zusammenstellung der Einzelwesen, eine Zusammenstellung, aus welcher die gleichmäßige Abhängigkeit ꝛc. hervorleuchtet. So gewinnt der Schüler eine Anschauungsvorstellung von der Einheitlichkeit einer Lebensgemeinschaft, sofern Gesetzmäßigkeit hervorleuchtet.

3. Betrachte die ganze Lebensgemeinschaft als Glied eines höhern Ganzen, speciell in ihrer Beziehung zum Menschen. Der Teich liefert vielleicht unserm Vieh Tränkwasser, uns Fische, gegen Feuersgefahr Löschstoff.

4. Auf höherer Stufe werden die Glieder und die Lebensbedingungen einer Gemeinschaft mit dem einer andern verglichen, z. B. Teich und Wald."

Sind mehrere solcher Lebensgemeinschaften betrachtet und als von innewohnenden Gesetzen regiert erkannt, so können die Schüler durch Induktion auch die ganze Erde als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes erfassen.

Es wird vielleicht manchem Leser, der sich bisher nach Lüben'schen und ähnlichen Lehrbüchern für seinen Unterricht vorbereitet hat, aufgefallen sein, daß gar nicht von Gattungen, Familien und Ordnungen die Rede gewesen ist. Wunderlich wird denselben auch jedenfalls die Reihenfolge der im 2. Teile des Buches behandelten Tiere erscheinen: Ente, Gelbrand, Kolbenwasserkäfer, Taumelkäfer, Schwalbe, Storch, Frosch ꝛc. Junge will nämlich das System erst dann auftreten lassen, wenn die Schüler ein Bedürfnis nach Ordnung in den Einzelvorstellungen fühlen und die Fähigkeit erlangt haben, eine wissenschaftliche Klassifikation zu verstehen. Bis dahin mögen sie ihre eigene Einteilung anwenden, also die volkstümliche: Bäume, Sträucher, Blumen, Gras ꝛc. In einem polemisch gehaltenen Abschnitte des ersten Teils wendet sich Junge gegen den durch die Lehrbücher von Lüben verbreiteten systematisierenden Unterricht. Einverstanden erklärt er sich mit den Zielen und Grundsätzen Lübens, aber während dieser die Einheit der Natur in den Formen sucht und so „die lebende Natur als eine Welt toter Formen" betrachtet, findet Junge die Einheit derselben in der Gesetzmäßigkeit, nach welcher sich alle Lebensäußerungen vollziehen. Daß er aber die Kenntnis des Systems nicht vollständig aus dem Unterricht verweisen will, geht auch aus dem Entwurf eines Lehrplanes für den Unterricht in der Naturgeschichte für die erste Mädchenbürgerschule in Kiel hervor, wo im vierten Kursus (siebenten Schuljahr) die Ordnungen in aufsteigender Reihenfolge vorgeführt werden: Algen, Flechten, Moose, . . Kreuzblüter, Hahnenfuß-Gew., Lippenblüter, Nesselgewächse.

Der zweite und bedeutend umfangreichere Teil des Buches behandelt auf Seite 46—235 in drei Abschnitten (Tiere, Pflanzen, Unorganisches) 21 Tiere, 19 Pflanzen, das Wasser und den Grund des Teiches. Nach jedem Teile folgt ein Rückblick in Bezug auf Aufenthalt, Nahrung Entwicklung ꝛc. der Tiere, resp. Pflanzen, und auf die Stellung derselben als Glieder in einem Ganzen. Außerdem finden sich in dem Texte zerstreut Anweisungen zur Herstellung einfacher Präparate und Apparate zu Versuchen. Junge zeigt in diesem Teile an Beispielen, wie sich

der naturgeschichtliche Unterricht seinen Ansichten gemäß zu gestalten habe. Was die Behandlung anbetrifft, so stimmt er mit Ziller darin überein, daß von den Beziehungen der Naturobjekte zu den Menschen auszugehen und von hier aus zur theoretischen Naturbetrachtung fortzuschreiten sei; und daß man, statt die fachwissenschaftliche Reihe zu beobachten, stets die einzelnen Gegenstände und Erscheinungen in lebendigem Zusammenhang des ganzen Naturlebens und in ihrer Wechselbeziehung zum Menschen betrachten müsse. Doch darf der Leser keine nach den formalen Stufen ausgeführte Lektionen erwarten, wohl aber findet er in dem Buche reichen Stoff, der in volkstümlicher, leicht verständlicher Weise ausführlich und eingehend behandelt ist. Durch alle Besprechungen ziehen sich die oben angeführten Gesetze; sie bieten die Gesichtspunkte dar, nach welchen die einzelnen Objekte betrachtet werden. Vor allen tritt das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit oder Zweckmäßigkeit hervor, und das mit Recht. Denn abgesehen davon, daß es die andern Gesetze zum Teil in sich schließt und sich im Unterrichte am leichtesten herausstellen läßt, ist es auch noch aus einem andern Grunde sehr wichtig. Durch die Betrachtung des Objektiv-Zweckmäßigen in der Natur ist nämlich der naturkundliche Unterricht besonders geeignet, die religiösen Vorstellungen zu kräftigen und zu stützen. Vom religiösen Standpunkte aus können wir nur annehmen, daß diese Zweckmäßigkeit gesetzt ist von einem intellektuellen Urheber, dem Schöpfer Himmels und der Erde; und auch vom wissenschaftlichen Standpunkte aus hat diese Annahme den höchsten Grad der Wahrscheinlichkeit für sich. Außerdem wird durch die Betrachtung des gesetzmäßigen Geschehens überhaupt auch das Abhängigkeitsgefühl und damit das Bedürfnis nach einem helfenden Gotte geweckt. Denn es ist doch ein gar trostloser Gedanke, daß fühlende Wesen in den Kreislauf der Elemente hineingestellt sind, die für das Wohl und Wehe, das sie jenen bereiten, kein Verständnis und keine Teilnahme besitzen. Dem Religionsunterricht fällt dann die Aufgabe zu, die Vorstellungen, die durch das Studium der beiden Offenbarungen Gottes, der Bibel und der Natur, in dem Kinde erzeugt sind, zu einer sittlich-religiösen Weltanschauung zu verschmelzen, oder doch wenigstens dem Kinde die Grundlage zu einer solchen geben.

Aus dem Mitgeteilten ergiebt sich wohl zur Genüge, wodurch sich diese Schrift von den landläufigen „Naturgeschichten" in so vorteilhafter Weise unterscheidet: es ist „die Beachtung der Gesetze bei Betrachtung der Individuen und ähnliche Behandlung von Lebensgemeinschaften;" und damit glaube ich dem Leser auch genug von dem Inhalt des Buches verraten zu haben. Neben dem Buche von O. W. Beyer, die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, ist es unstreitig die bedeutendste litterarische Erscheinung im Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. Dem Lehrer kann es sowohl für seine Schule, da eine solche Gestaltung des Unterrichts auch unter den jetzigen Verhältnissen möglich ist, als auch für sein eigenes Studium große Dienste leisten. Wer die Natur nach den in diesem Buche angegebenen Gesichtspunkten betrachtet, wird ein tieferes Verständnis derselben und eine größere Freude an der Beschäftigung mit ihr gewinnen, als ihm das bloße Heusammeln und Käferspießen jemals zu gewähren vermag.

E. D.

Aus Thüringen.

Gotha. Am 3. Juli tagte in Gotha der deutsche Schulverein. Nachdem nachmittags im Gasthause „Stadt Coburg" die Abgeordneten der verschiedenen Zweigvereine das Geschäftliche beraten hatten, fand abends im „Park-Pavillon" die Hauptversammlung statt. Oberschulrat Dr. Möbius-Gotha begrüßte die zahlreich erschienenen Gäste. In schwungvoller Rede schilderte er sodann die traurigen Zustände der Deutschen im Auslande, besonders in den östreichischen Landen und legte die Pflichten, die jeder Deutsche den notleidenden Stammesgenossen gegenüber habe, den Zuhörern warm ans Herz. Er wies nach, wie in fremden Staaten die deutschen Brüder geknechtet würden, wie man deutsche Nationalität und deutsche Sprache schände und mit Füßen trete. Er zeigte, wie unsere östlichen Nachbarn, die Jahrhunderte lang geistige Wohlthaten von deutschen Männern empfingen, mit ausgesuchtester Gemeinheit alles Deutsche zu unterdrücken suchten. Allen diesen Angriffen gegenüber müsse der Deutsche Schulverein Schutz und Wehr sein. Er sei die Tempelwacht der Nationalheiligtümer. Die beste Waffe sei der deutsche Gedanke. Überall, wo das Deutschtum gefährdet sei, müßten Bibliotheken gegründet werden. Zur Pflege deutscher Sprache und deutschen Wesens müßten die bestehenden Schulen erhalten und gefördert, neue Lehranstalten mit deutschen Lehrern ins Leben gerufen werden. Von dem Notzustande der Stammesgenossen ging der Redner auf das herrliche Bild des wiedererstandenen und geeinigten deutschen Reiches über und schloß mit einem Hoch auf den Schöpfer des neuen deutschen Kaiserreiches, Kaiser Wilhelm den Siegreichen und den deutschesten Fürsten, Herzog Ernst II. von Koburg-Gotha. Begeistert sang die Versammlung die Nationalhymne: Heil dir im Siegerkranz. Hierauf wurden folgende zwei Telegramme verlesen: „Den wackeren Stammesgenossen, die nicht mit Worten allein, sondern mit regem Opfermute der Brüder in den östlichen Marken gedenken, sendet treuen deutschen Brudergruß der deutsche Schulverein in Wien, Dr. von Kreus, F. Dresnandt. und: „Der Deligierten-Versammlung übersendet herzliche Grüße die Ortsgruppe Frankenhausen." Dr. Lippold-Rudolstadt gab die Erklärung ab, daß der deutsche Schulverein mit konfessionellen und politischen Streitigkeiten durchaus nichts zu thun habe. Wohl treibe auch der deutsche Schulverein eine Politik, indem er die alten Grenzen befestige, oder neue Gebiete erstreite. Es sei dies aber eine Kolonialpolitik, die nur der deutschen Sprache gelte. Die in fremden Ländern lebenden deutschen Brüder könne man als Kolonisten ansehen, die auf Unterstützung aus elterlichem Hause rechneten. Deutschland dürfe als Mutter die in der Fremde lebenden Kinder nicht verderben lassen, müsse dieselben vielmehr in rechter Treue und nie verlöschender Liebe pflegen und fördern. Die Kolonien seien gut, solange man es auch von Deutschland sagen könne. Das Vaterland werde sich aber diesen Ruhm nicht nehmen lassen, auch Thüringen nicht als alter Hort deutscher Wissenschaft und Kunst. Mit einem Hoch auf Deutschland und Thüringen schloß der Redner. Im Namen des Berliner Centralvereins begrüßte sodann der Abgeordnete desselben, Oberstlieutenant a. D. von Schulzendorf die Versammlung. Er knüpfte dann an die Bedeutung des Tages für Deutschlands Geschichte an. Vor 20 Jahren tobte die Schlacht bei Königgrätz, und hier legte Preußens Heer den ersten Grundstein zur heutigen Größe. Dem Redner sei es eine besondere Freude in dem Thüringerlande zu sprechen, in der Nähe der Wartburg, dem Geburtsorte unserer jetzigen Muttersprache. Nun gab der Redner einen Überblick über

die Entwickelung des gesamten deutschen Schulvereins. Zuerst bildete sich der Wiener Verein; diesem folgte der Berliner Verein, dem ersteren sich unterordnend. Als 1881 dem östreichischen Schulvereine die Verbindung mit auswärtigen Vereinen untersagt wurde, gründete der selbständig gemachte Berliner Verein im Reiche einen eigenen Verband, der z. Z. 19 000 Mitglieder zählt. Zwar sei dies schon eine stattliche Schar, aber im Vergleich zu den 70 Millionen Deutschredenden doch nur ein geringer Anfang. Wiesbaden allein habe erst in Deutschland eine Frauengruppe aufzuweisen. Der Wiener Verein habe fast die zehnfache Mitgliederzahl und verfüge über bedeutende Geldmittel. In Amerika beginne sich jetzt auch das Deutschtum zu regen. In Chicago bestehe ein deutscher Schulverein, der die schönste Entfaltung zeige. Der Redner forderte noch auf, einen selbständigen thüringisch-anhaltischen Verband zu gründen und schloß mit einem Hoch auf Thüringen. Der Abgeordnete Trepte-Koburg brachte noch ein Hoch auf den deutschen Schulverein und Oberschulrat Dr. Möbius ein Hoch auf die auswärtigen Abgeordneten aus. Der Schulverein hält allen Deutschen eine Arbeit nationaler Ehre vor die Augen, er zeigt Pflichten, denen sich niemand im Vaterlande entziehen dürfte. Die Bestrebungen dieses Vereines sind so edel, daß keinerlei Einwände und Bedenken bestehen können. Es handelt sich um eine Sache, die nicht erst besonders zuzubereiten ist, um von maßgebenden Seiten präsentiert zu werden. Es klopft hier eine nationale Pflicht an das Gewissen; denn die Aufgabe des deutschen Schulvereins ist: Die Erhaltung des Deutschtums im deutschfeindlichen Auslande.

Arnstadt. „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt," so lautet das Motto auf dem Titelblatte der vom Herausgeber dieser Zeitschrift verfaßten „Grundlinien u. s. w." Dieses Wort bewahrheitet sich auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit; mehr aber als in anderen Wirkungskreisen muß in der Schule die Praxis aus einem theoretisch wohl durchgebildeten Gedankenkreise hervorgehen. Der Lehrer muß als Menschenbildner die Seele, die er formen und ausgestalten soll, nach ihrer Beschaffenheit kennen; er muß ihr Gedeihen und Verkümmern verstehen, um das erstere herbeiführen und fördern, das andere vermeiden und aufhalten zu können. Die rechte Theorie macht es dem Lehrer erst möglich, ein klar erkanntes Ziel auf richtigem Wege schnell und sicher zu erreichen. Um sich durch gemeinsame Arbeit auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie in der Schulpraxis zu fördern, traten im Januar vorigen Jahres 13 Lehrer zusammen und gründeten einen pädagogischen Verein. Die Mitglieder hatten sich anfangs alle 14 Tage einmal versammelt; bald fanden aber die Sitzungen allwöchentlich statt, auch wuchs die Mitgliederzahl auf 22 an. Nur während der Sommermonate ruht die Vereinsarbeit. Von regem Fleiße und tüchtigem Streben der Teilnehmer zeugt gewiß der Umstand, daß eine größere Zahl der Vorträge frei gehalten wurde. Die Themata zu den Vorträgen werden stets auf eine Reihe von Sitzungen im voraus verteilt. Bei dieser Verteilung werden die Wünsche der Mitglieder berücksichtigt, so daß jeder sich für einen ihm zusagenden Stoff entscheiden kann. In die entstandenen Lücken ist bis jetzt der Vorsitzende eingetreten. Der Vortragende schöpft aus größeren Werken und ordnet den gesammelten Stoff mehr oder weniger mit Rücksicht auf eine kleinere Schrift, die gleichsam das Lernbuch für alle ist. Da nun letzteres von allen Mitgliedern zur Vorbereitung benutzt werden kann, so mangelt es nie an aufgeworfenen Fragen und mancherlei Anregungen, die sich an den Vortrag anschließen. Bei diesen lebhaften Debatten ist der für die Schulpraxis sich ergebende Gewinn wichtigstes Kriterium. Im ersten

Vereinsjahre beschäftigte man sich mit dem Studium der pädagogischen Psychologie, weil aus dieser Wissenschaft sich das richtige pädagogische Handeln ableitet, weil hier die Pflanze in ihrem Werden beobachtet wird, die der Lehrer als Gottes Gärtner zu bilden hat. Als Lernbuch diente: Dr. Joh. Crüger, Grundriß der Psychologie für den Unterricht und die Selbstbelehrung, 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Körners Verlag. Preis: 1,80 Mark. In dieser Auflage sind verschiedene Abschnitte sachlich umgearbeitet, so daß das Werkchen mit den Ansichten der Herbartschen Schule im Einklange steht. Von den Vortragenden wurden einschlägige Schriften von Herbart, Ziller, Stoy, Dörpfeld, Rein, Ackermann, Drbal, Lindner, Lange und Nahlowsky, außerdem die bekannten Schulkunden benutzt. Nach Durcharbeitung der Psychologie entschied man sich für die historische Pädagogik, um die geschichtliche Entwickelung des Erziehungsideals zu verfolgen, die Bestrebungen vergangener Zeiten mit den Ansichten und Maßnahmen der Pädagogen unserer Tage zu vergleichen, um sich an den erhabenen Gestalten der Vergangenheit für den Beruf zu begeistern und vor Hochmut und Selbstgenügsamkeit zu bewahren. Aus diesem „Jungbrunnen der Pädagogik" — wie Kehr einmal die historische Pädagogik nannte — schöpft jetzt der Verein. Unter Zugrundelegung größerer Werke, wie Palmer, von Raumer, Schmidt u. a. und Benutzung pädagogischer Originalschriften stellen die Vortragenden ihre Arbeiten im Anschluß an die kleine Geschichte der Volksschulpädagogik von Schulze auf. (Rheydt, Verlag von W. R. Langewiesche, Preis: 1,20 Mark.) Bezüglich der anzufertigenden Protokolle, in welche als wichtige Bestandteile die Ergebnisse der Besprechungen mit aufgenommen werden, ist die Einrichtung getroffen, daß der Vortragende der vorhergegangenen Sitzung am neuen Vereinsabende das Amt des Schriftführers übernimmt. Ab und zu gestattete man sich eine Abweichung von dem festgesetzten Gange indem Vorträge zu Gehör gebracht wurden, zu denen die Lektüre oder Erfahrungen aus dem Berufsleben Anregungen geboten hatten. In dieser Hinsicht seien nur folgende Themata genannt: Bemerkungen über den ersten Religionsunterricht. Wert und Gebrauch biblischer Bilder. Rund- oder Eckenschrift? Über den Wert und die Bedeutung des naturkundlichen Unterrichtes für Schule und Leben. Außer den im Kollegium der Schule zirkulierenden Zeitschriften werden im Verein noch unser Ev. Schulblatt, Pädagogische Studien von Rein, Erziehungsschule von Barth gelesen. Ferner werden litterarische Neuigkeiten vom pädagogischen Büchermarkt angeschafft und besprochen. Nach Durchlesung werden die Schriften im Verein versteigert und der Erlös zur Anschaffung neuer Broschüren mitbenutzt.

Neue Bemühungen, der Stenographie Eingang in die höheren Lehranstalten Preußens zu verschaffen.

Das Evangelische Schulblatt hat in gerechter Würdigung der Bedeutung der Stenographie als schulfähigen Gegenstand und als einer Grundlage höherer geistiger Bildung wiederholt*) seine Spalten geöffnet, um die von verschiedener Seite gemachten Versuche, der Stenographie Eingang in die höheren Lehranstalten Preußens zu verschaffen, darzulegen und um beglaubigte zuverlässige Thatsachen über die

*) Vgl. Ev. Schulblatt 1884, S. 343 ff. 1885, S. 16 ff. u. S. 341 ff.

Ausbreitung der Kurzschrift in den Kreisen der Lehrer und Schüler vorzuführen. Wir haben den in den früheren Heften des Ev. Schulblattes aufgezählten Versuchen einen neuen hinzuzufügen. Abermals haben sich die Unterrichtskommission und das Abgeordnetenhaus mit der Frage der Einführung der Stenographie in die Schulen beschäftigt und zwar infolge des Eingangs einer Petition des Stolzeschen Stenographenvereins zu Berlin, welche an das Abgeordnetenhaus die Bitte richtete, zu beschließen: die königliche Staatsregierung zu ersuchen, dahin zu wirken: daß die Stenographie als Unterrichtsgegenstand in die höheren Lehranstalten Preußens eingeführt, und das für diesen Zweck geeignetste Stenographiesystem durch eine wissenschaftliche Prüfungskommission ausgewählt werde." In der Petition selbst wird diese Bitte nicht näher begründet, dafür ist aber eine „Denkschrift", betr. die Einführung des stenographischen Unterrichts in den höhern Schulen aus dem Jahre 1884 beigelegt, welche seiner Zeit auch dem Herrn Unterrichtsminister übersandt worden ist. Diese Denkschrift ist unterzeichnet von Prof. Dr. Michaelis, dem Vorsteher des stenographischen Bureaus des Herrenhauses und Vorsitzenden der stenographischen Prüfungskommission zu Berlin und anderen Mitgliedern der Kommission. Die Denkschrift wendet sich im wesentlichen gegen die Bedenken, welche von Schulbehörden und einzelnen Pädagogen gegen die Einführung der Stenographie in den Schulunterricht erhoben zu werden pflegen, und die besonders in den hierauf bezüglichen Gutachten preußischer Provinzialschulräte und Direktoren v. J. 1882 aufgetreten sind. Bei dieser Gelegenheit erläutern und begrenzen die Petenten ihren Antrag. Sie unterscheiden die Parlaments- oder Berufsstenographie „von der Verkehrsstenographie", einer abgekürzten Gebrauchsschrift. Diese Kurzschrift wollen sie nur als eine Fortsetzung des Schreibunterrichts zur Erleichterung des Schreibgeschäftes auffassen. Es handelt sich demnach in dieser Petition nicht um Einführung eines ganz neuen Unterrichtsgegenstandes, sondern nur um eine methodische Weiterführung des Schreibunterrichts, welche die kalligraphische und orthographische Sicherheit des Schülers zur Voraussetzung hat. Die Denkschrift widerlegt nun die Einwände, welche gegen die Einführung der Kurzschrift vorgebracht worden sind.

Ehe wir weiter das Schicksal dieser Petition verfolgen, wollen wir in Kürze die Bedenken verzeichnen, welche seitens der Provinzialschulkollegien gegen Einführung der Stenographie in ihren höhern Orts verlangten gutachtlichen Eingaben geltend gemacht worden sind.

Nach den innerhalb der letzten Jahre aus jenen Kreisen in Preußen gegen die Aufnahme der Stenographie als Unterrichtsgegenstand in die Lehrpläne der höhern Schulen bekannt gewordenen Äußerungen stützt sich die Weigerung im wesentlichen auf folgende Punkte: Nicht sowohl der vermeintliche praktische Nutzen, als das Geheimnis und der Reiz vor anderen, zumal den Lehrern ein Können voraus zu haben, gewinnt der Stenographie viele Schüler, deren Strohfeuer und anfängliche Begeisterung bald zu erlöschen beginnt, ohne etwas Rechtes zuwege gebracht zu haben. Der Gewinn steht in gar keinem Verhältnis zu der auf die Erlernung verwendeten Zeit. Nur mühsam wird eine Kunst erworben, zu deren Verwendung im Berufe und im Privatleben auch der geschickteste Dilettant höchst selten Gelegenheit hat. Mag man aber immerhin ihren Wert für das Leben höher anschlagen, für die Schule hat sie gar keinen, ja sie wirkt geradezu schädlich, weil sie die Augen, die Handschrift, die Orthographie verdirbt, die Jugend noch schreibseliger macht und sie verführt, allerhand Täuschungen zu versuchen. Die

stenographische Aufzeichnung lenkt die Aufmerksamkeit unzweifelhaft um so mehr ab, je intensiver sie betrieben wird und der Eindruck des lebendigen Wortes geht dem verloren, dessen Hand, Auge und Geist auf die schriftliche Fixierung der Silben gerichtet ist. Überdies steht die Übung der stenographischen Fertigkeit für die Erreichung der humanistischen Zwecke der höhern Lehranstalten in keiner Beziehung. Die Gutachten glauben auch, daß die Anwendung der Stenographie bei den eigenen schriftlichen Arbeiten schade. Zu einer so mechanischen Geläufigkeit „in der Handhabung der Siegel und Abkürzungen, wie in der Buchstabenschrift, bringt es kein Schüler und in diese setzt er seine Gedanken nicht unmittelbar um, sondern durch das Medium der Buchstaben und Silben, deren Gebilde er sich erst vorzustellen und dann auf die stenographische Form zu reduzieren hat, das erfordere aber eine nicht eben schwierige, aber doch fortlaufende Denkthätigkeit, die der eigentlichen geistigen Arbeit logischer und sprachlicher Gestaltung Abbruch thue. Sogar die Schnelligkeit der Aufzeichnung ist an und für sich ein Nachteil. Die Hurtigkeit des Niederschreibens wirkt störend zur Bildung eines guten Stils, da sie den Schreiber zu Flüchtigkeit und Mangel an Sorgfalt verleitet. Sehr wesentlich ist ferner, daß die alte Regel: saepe stilum vertas am Stenogramm weit schwieriger zu üben ist, da es lange nicht so plötzlich vor die Sinne tritt, als die gewöhnliche Schrift. Die fehlerhafte Stellung und Wiederholung der Worte, das Gleichmaß und der Tonfall der Periode lassen sich in dem kurrentschriftlich dargestellten Konzept leichter beobachten und verbessern, und nur die sorgsamste Feile glättet den Stil. —

Dies sind im wesentlichen die von den Provinzialschulkollegien geäußerten Bedenken, soweit dieselben in den stenographischen Zeitschriften und Kreisen bekannt geworden sind. Selbstverständlich sind die Gutachten, welche keine lebhafte Anregung zum Betriebe der Stenographie, dieser Kunst, „die doch eigentlich mit dem flüchtig geschriebenen Wort einen unberechtigten Kultus treibt," geben, von entscheidendem Einfluß und maßgebender Bedeutung auf die Haltung des Kultusministers gewesen. Es hat dem Verfasser der Denkschrift nicht schwer fallen können, an der Hand einer reichen, umfassenden Litteratur, die bekannten Einwände zu widerlegen, gleichwohl hatte die Petition nicht den gewünschten Erfolg, und die wohlbegründeten Darlegungen der Denkschrift blieben ohne die beabsichtigte Wirkung. Der Referent, Abgeordneter Seyffarth (Liegnitz) stellte der Kommission für das Unterrichtswesen den Antrag, dem Abgeordnetenhause vorzuschlagen, die Petition der königlichen Staatsregierung zur Erwägung zu überweisen. Sowohl dieser Antrag, als auch ein solcher auf motivierte Tagesordnung, wurden abgelehnt, dagegen beantragte (am 24. Febr. 1886) die Kommission: Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, über die Petition II Nr. 7 zur Tagesordnung überzugehen. Am 2. März 1886 fand nun die Verhandlung über den Kommissionsbericht im Hause der Abgeordneten statt. An der Debatte beteiligte sich in hervorragender Weise Abgeordneter v. Schenckendorff, welcher die Thatsachen berührte, daß die preußische Staatseisenbahnverwaltung ans Kultusministerium das Ersuchen gerichtet hatte, ob es die Unterrichtserteilung in der Stenographie nicht mehr fördern wolle als zeither, und daß die Stenographie neuerdings im Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten und in der Postverwaltung mannigfache vorteilhafte Verwendung gefunden habe und ferner, daß eine nicht unwesentliche Zahl von Verwaltungen die stenographische Fertigkeit als Vorbedingung der Anstellung hinstellen. Im Hinblick auf den unbestreitbaren Nutzen

und die nicht zu verkennende Wichtigkeit, vor allem aber, weil die Stenographie sich zu einem allgemeinen Lebensbedürfnis anbahnt, erachtete der Herr Abgeordnete von Schenckendorff eine der Sache wohlwollende und die Bestrebungen selbst anerkennende motivierte Tagesordnung am Platz und bat daher, von der einfachen Tagesordnung Abstand zu nehmen und die von ihm vorgeschlagene motivierte anzunehmen. Abgeordneter Dr. Kropatschek warnte davor, die Schule noch mit einem neuen Lehrgegenstand zu belasten und berief sich auf die beachtenswerten Winke des hochverdienten jetzigen Kurators der Universität Halle, des früheren Provinzialschulrats Dr. Schrader, welcher sich dahin ausgesprochen, daß nur durch eine Entlastung des Lehrplanes, durch die Möglichkeit der Weckung der freien Thätigkeit, kurz durch Vereinfachung der Bildungsmittel und durch Vertiefung der Bildungswege unseren höhern Schulen zu helfen sei. Der Lehrgang unserer Gymnasien ist durch die Vielheit der Fächer und der Anforderungen überlastet, dies führt zur Zersplitterung der jugendlichen Kraft und zur vorzeitigen Verzehrung des jugendlichen Feuers. Nachdem der Regierungskommissar Geheimer Oberregierungsrat Dr. Bonitz das Resultat der amtlich angestellten Erhebungen über die auf privatem Wege erlangte Fertigkeit im Stenographieren bei den Schülern der höhern Lehranstalten Preußens mitteilte, und auf Grund dieser Ergebnisse der genau und über alle Schulen angestellten Ermittelungen, die weitere Haltung des Ministeriums in dieser Frage damit kennzeichnete, daß es dem stenographischen Unterricht an höhern Schulen zwar kein Hindernis setzen, aber ihn nicht der Schule zur Pflicht machen werde, konnte ein Antrag auf Schluß der Diskussion Unterstützung finden, und der Vizepräsident von Benda schritt zur Abstimmung: Dieselbe ergab, daß die Majorität die von der Kommission vorgeschlagene einfache Tagesordnung annahm.

Auerbach. E. R. Freytag.

Stenographisches.*)

Im Ev. Schulblatt von 1885 findet sich S. 341 u. ff. ein Artikel mit der Überschrift „Stenographisches". Den zweiten Teil dieser Reklame können wir mit Stillschweigen übergehen, da derselbe sich von direkten Angriffen gegen das Stolzesche System fern hält. Der erste Teil bringt jedoch auf engem Raume so mancherlei Verdrehungen und Entstellungen, daß dadurch dem Uneingeweihten ein vollständig falsches Bild der augenblicklichen stenographischen Sachlage und Bewegung aufgenötigt wird. Da diese Art der stenographischen Propaganda für die Gabelsbergersche Schule zu bezeichnend ist, erlaube ich mir verschiedene Punkte in das rechte Licht zu rücken und dann das Urteil dem geneigten Leser selbst zu überlassen. Zunächst gestatte man mir einige Bemerkungen zu den „durchaus zuverlässigen Angaben" des Herrn Prof. Krieg. Was läßt uns die Angaben dieses Herrn als völlig unantastbar erscheinen? Ich muß die Antwort auf diese Frage schuldig bleiben. Vermutlich wird der Herr Freytag sich in einer ähnlichen Verlegenheit befinden. Ihm wird sicher bekannt sein, daß das statistische Material auf diesem Gebiete nicht auf amtlichem Wege, sondern durch Fragebogen, welche an die betreffenden Personen versandt werden, gesammelt wird. Ein großer Teil

*) Der Art. ist schon länger in unsern Händen. Die ungebührliche Verspätung des Abdrucks beruht in einem Versehen der Red. Horn.

jener Fragebogen wandert unbeantwortet in den Papierkorb, besonders wenn es sich um Erhebungen aus dem gegnerischen Lager handelt. Wenn daher die von dem Dresdener Institut für Gabelsbergersche Propaganda versandten Fragebogen von Anhängern des Stolzeschen Systems keine oder nur geringe Berücksichtigung fanden, so ist das leicht erklärlich. Noch leichter dürfte es jedoch sein, auf Grund der übrigen Fragebogen eine numerische Mehrzahl für das eigene System zu konstruieren. Doch auch dies gelingt Herrn Freytag nicht einmal, trotzdem er ferner eine Dreiteilung der Stolzeschen Schule „in drei sich ausschließenden Richtungen" vornimmt und so die Zahl der Anhänger dieses Systems ad libitum variiert. Es bestehen in der Stolzeschen Schule zwei Richtungen; die Anhänger der alten Schreibweise nennen sich Altstolzeaner, die der neuen Schreibweise Neustolzeaner. In den ausgefüllten Fragebogen findet sich wahrscheinlich nun der Vermerk Stolzeaner ohne Angabe der Richtung. Selbstverständlich ist hier für Gabelsbergersche Augen eine neue Richtung zu finden, welche für ihre Propaganda von wesentlicher Bedeutung erscheint. Der hiesige Stenographenverein ist ein gemischter, Vertreter der alten Schreibweise lesen ohne jegliche Mühe Neustolzesche Schrift. Wo bleiben da die sich ausschließenden Richtungen, wo die schlauerweise erfundene Dreiteilung.

Geradezu komisch-naiv nimmt sich der Satz aus: „Es kann nur noch an eine Konkurrenz des am Sitze der Reichsregierung nicht ganz unbekannten Stolzeschen Systems gedacht werden." Das richtige Verständnis dieser Worte wird gefördert, wenn ich bemerke, daß in Berlin Stolzesche Kammerstenographen seit dem Jahre 1847 zur vollsten Zufriedenheit fungieren, und daß das stenographische Bureau des Abgeordnetenhauses ausschließlich mit Stolzeanern, das des Herrenhauses mit 11 Stolzeanern und 1 Gabelsbergeraner, das des Reichstages in der letzten Session mit 7 Stolzeanern und 5 Gabelsbergeranern besetzt war. Für gewöhnlich besteht das Bureau des Reichstages mit Rücksicht auf die süddeutschen Staaten zur Hälfte aus Gabelsbergeranern. Die Verschiebung zu Gunsten der Stolzeaner wurde dadurch herbeigeführt, daß ein Gabelsbergeraner wegen ungenügender Leistungen entlassen werden mußte.

Soviel zunächst zur Richtigstellung und Kennzeichnung der Mittel, mit welchen man „die Gabelsbergersche Stenographie in den preußischen Landen immer mehr und mehr zu verbreiten sucht."

Mit wunderbarer Kürze gelangt der Herr Verfasser dann zur Beantwortung der Frage, welches System zur Einführung gelangen soll. Nun, das Gabelsbergersche! „es ist das System, welches allen Anforderungen an eine zeitgemäße Kurzschrift gerecht wird." Schade ist es, daß wir es uns hier in einem pädagogischen Blatte versagen müssen, auf diesen wichtigen Punkt näher einzugehen. (Vergleiche: Kritische Würdigung der deutschen Kurzschrift von Gabelsberger, Stolze und Arends von Rektor F. Kaselitz, zu beziehen von R. Resener, Berlin S. Prinzenstr. 98. 0,40 Mk.) Die im zweiten Teile jenes Artikels geltend gemachten Vorteile kommen selbstverständlich auch den Kennern des Stolzeschen Systems zu gute. Ein anderer Umstand, der für das letztgenannte System spricht, ist die bei weitem leichtere Erlernbarkeit desselben.

Vom „Fels zum Meer" empfiehlt in der Mai-Nummer 1885 mit Recht das Studium der Stolzeschen Stenographie nach: Anleitung zur deutschen Stenographie von W. Stolze. I. Teil. Berlin, Mittler & Sohn. Preis 1 Mk.

Bünde i. W. Rumbke.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Deutsche Lesebücher.

Zu den durch Ministerial-Erlaß vom 11. Dez. 1874 auf den Index der verbotenen Volksschullesebücher gesetzten Werken gehörte seiner Zeit auch das mehrbändige Werk von Bumüller und Schuster. Allein, wie mehrere andere verpönte Bücher erschien dasselbe jüngst in völlig neuer, verbesserter Gestalt, so daß jenes Verbot hier wie in anderen Fällen der Schulpraxis nur zum Segen gereichte. Es liegt uns vor:

Dr. Bumüller und Dr. Schuster, Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Neue illustrierte Ausgabe, bearbeitet von R. Lippert. Freiburg i. Br. Herdersche Verlagshandlung. 1885.

Die einzelnen Teile desselben sind:

Deutsche Fibel in 2 Teilen. Erstes Schuljahr. 12. 83 S. 25 Pf. Geb. 35 Pf. Erschien 1883. Zweites Schuljahr. 12. 84 S. 25 Pf. Geb. 35 Pf. Desgl.

Die Fibel des Herrn Lippert, zur Zeit Lehrer an der höheren Töchterschule zu Mühlhausen i. E., ist nach der analytisch-synthetischen Schreiblesemethode angelegt. Für das einzuschlagende Unterrichtsverfahren giebt der Verf. in einem kurzen Vorwort die nötigsten Winke des weiteren auf den „Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen" von Steinert verweisend. Übersicht: 1. Stufe. Schreibschrift; lange Vokale, einfache Konsonanten, im Anschluß an 27 sog. Normalwörter (in kleiner Schrift) mit hübschen Bildchen. 2. Stufe. Druckschrift (einzelne Wörter). 3. Stufe. Dehnungs- und Schärfungszeichen (Sätze und leichte Lesestücke). 4. Stufe. Mehrere Konsonanten im In- und Auslaut. 5. Stufe. Lesestücke — Gebete, Liedchen, Beschreibungen und Erzählungen, an welche sich der Anschauungsunterricht leicht anschließen läßt. Die fremden Buchstaben des Alphabets folgen erst auf S. 74. Das vortrefflich ausgestattete und illustrierte Büchlein ist ohne Zweifel empfehlenswert.

Das Lesebüchlein des „zweiten Schuljahrs" zerfällt in drei Abschnitte, von denen der 1. das Kind und die Familienverhältnisse, der 2. das Naturleben und der 3. die religiösen Beziehungen des Kindes behandelt. Äußerlich wie innerlich, mit Ausnahme weniger Stücke, sehr zu empfehlen.

Mittelstufe (3., 4. und 5. Schuljahr). 8. 232 S. 80 Pf. Geb. 90 Pf.

Mit der Beschränkung des früher zehnteiligen Lesebuchwerkes auf ein dreiteiliges, entsprechend den drei natürlichen Schülerstufen, hat auch die Stoffauswahl natürlich eine vollständige Umgestaltung erfahren den neuern Ansichten und Vorschriften gemäß. Der sog. ethische Teil, der früher so gut wie ganz fehlte, erscheint sehr bereichert, und der realistische weist nur solche Stoffe auf, welche nicht Ausgangspunkt oder Ersatz für den betreffenden Fachunterricht sein, sondern nur zur Illustrierung oder Repetition desselben dienen sollen. Erster Abschnitt. Aus dem Menschenleben. A. Schau über dich. B. Schau um dich. 17 und 76 recht gut gewählte Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen und Gedichte enthaltend, jedoch ohne erkennbaren Plan aufgestellt. Zweiter Abschnitt. Aus der Natur. 108 Nrn. in Prosa und Poesie. Dritter Abschnitt. Aus der Heimat. 27 Geschichten und Sagen aus verschiedenen Gegenden Deutschlands, so daß also die Heimat in weiterem Sinne als üblich genommen ist. Vierter Abschnitt. Ein Blick in die Ferne. 13 Nrn. aus verschiedenen Missionsgebieten.

Im allgemeinen enthält die Mittel-

stufe eine sehr gute Auswahl von Lesestücken, die dazu mit vielen vortrefflichen Illustrationen versehen sind.

Ein 16 S. starker Anhang bietet Stoff zu sprachlichen Übungen und zwar A. eine nach orthographischen Gesichtspunkten geordnete reiche Wörtersammlung, verbunden mit Übungen in der Ergänzung und Unterscheidung von Buchstaben. B. Wörter und Wortverbindungen nach der Wortformenlehre geordnet, von denen die meisten in zweckmäßiger Weise verarbeitet werden. C. Einiges aus der Wortbildung und D. Einiges aus der Satzlehre. Wir vermissen Übungen aus der Rektionslehre, die für Schüler aller deutschen Landschaften nicht früh, planmäßig und andauernd genug anzustellen sind.

Oberstufe (6.—8. Schuljahr). 8. 517 S.

Die Verkürzung und die Stoffauswahl ist nach ähnlichen Grundsätzen wie für die „Mittelstufe" erfolgt. Am bedeutendsten sind auch hier die ethischen Stoffe vermehrt, das sind „diejenigen, welche vorzugsweise geeignet sind, Gottesfurcht, Pietät, Pflichttreue, Gemeinsinn, Nächsten- und Vaterlandsliebe, kurz, die starken Wurzeln der Kraft unseres Volkes pflanzen und pflegen zu helfen."

„In religiöser Hinsicht — so versichert uns Lippert — nimmt das Buch eine bestimmte, nämlich positive Haltung ein." Wir vermögen aber nicht zu entdecken, worin sich diese bestimmte „positive" Haltung zeigen soll; denn so viel wir sehen, ist überall, besonders auch in den geschichtlichen Partien alles ängstlich vermieden worden, woraus man auf das religiöse Bekenntnis des Herausgebers schließen könnte, der Reformation ist mit keiner Silbe gedacht; Luthers Name wird bei Gelegenheit der Buchdruckerkunst genannt: „. . . Bibelübersetzungen, deren es schon vor Luther 14 in hochdeutscher und 6 in plattdeutscher Mundart gegeben hat" — das scheint alles zu sein. Der 30jährige Krieg hat eine ganz summarische, in politisch-religiöser Hinsicht farblose Darstellung (von Rendschmidt) auf 2 Blattseiten gefunden. Übrigens haben bei Darstellungen aller Art protestantische Autoren ebensowohl wie katholische, ja wohl in weit überwiegender Zahl Berücksichtigung gefunden. — Die Oberstufe gliedert sich in vier Abschnitte: 1. Aus dem Menschenleben, 142 Nrn.; 2. aus der Natur, 69 Nrn.; 3. aus der Geographie, 69 Nrn.; 4. aus der Geschichte, 39 Nrn.; teils bewährte alte, teils brauchbare neue und dazu durch viele sehr scharfe Bilder geschmückte Stoffe.

Das Werk ist in der neuen Bearbeitung ohne Frage viel brauchbarer geworden, als das ältere, vorwiegend realistische Lehr- und Lesebuch war.

Wie wir sehen, ist aber daneben auch noch eine andere von württembergischen Lehrern besorgte Ausgabe des Lesebuches von Bumüller und Schuster in Arbeit, von der vier Abteilungen, die vier ersten Jahrgänge umfassend, erschienen sind, die uns indes nicht vorliegen.

Die Ausstattung des Werkes ist eine sehr solide.

Wolter, Lemcke und Lahn, Volksschul-Lesebuch. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung (Mierzinsky). 1885. Dasselbe ist in zwei Ausgaben erschienen. A. Für mehrklassige Schulen. 1. Teil, 138 S., zu 60 Pf.; 2. Teil, 284 S., zu 1 M.; 3. Teil, 496 S., zu 1,30 M. B. Für einfache Schulverhältnisse. 1. Teil wie oben; 2. Teil, 436 S., zu 1,25 M.

Aus dem „kurzen (allerdings recht kurzen) Wort zur Einführung der Volksschul-Lesebücher" ersieht man eigentlich weiter nichts, als daß die Herausgeber sich nach den jetzt wohl allgemein anerkannten Grundsätzen gerichtet haben, „daß der Stoff aus der christlich-volkstümlichen und aus der realistischen Lit-

Digitized by Google

teratur zu schöpfen sei" und daß dem ersteren, als „dem Quell der sittlichen, der Gemüts- und Charakterbildung" der Vorrang und mit Einschluß der geschichtlichen Stoffe das Übergewicht gebühre. „Sowohl prosaische als poetische Lesestoffe sind auf ihren Wert und die Form der Darstellung geprüft und erst dann verwertet worden," was sich heutzutage natürlich auch von selbst versteht. Daß man in sehr vielen Lesebüchern (der Gegenwart) die christlich-volkstümlichen Lesestücke, jene herrlichen Erzeugnisse eines Hebel, eines Stöber, eines Gotthelf, eines Oertel „fast auf ein Minimum zurückgedrängt hat," ist nicht wahr in betreff der seit 1873 erschienenen, wohl aber in betreff der ältern, meist nach den Regulativen angelegten Lesebücher. In der Auswahl der ethischen oder der christlich-volkstümlichen Stoffe vermögen wir bei Wolter, Lemcke und Lahn kaum eine Abweichung von der jetzt ziemlich allgemein befolgten Praxis zu entdecken; aber es ist anzuerkennen, daß diese Stoffe durchweg vortreffliche sind, wie es ja bei der Überfülle des in Lesebüchern schon vorliegenden Materials zu erwarten war.

Übrigens ist die Zahl der den genannten christlichen Jugendschriftstellern entnommenen Stücke schwerlich eine größere, als das in anderen Lesebüchern der Fall ist, welche das Christlich-Volkstümliche nicht so ausdrücklich betonen. In dem 1. Teile finden sich unter 170 Nrn. deren nur zwei, eins von Hebel und eins von Stöber, von Gotthelf und Oertel keins. Im 2. Teile auf 284 S. von Hebel und Stöber allerdings neun Stücke, aber von Gotthelf (eig. Bitzius) und Oertel (gen. v. Horn) wieder keins. Im 3. Teile treten diese wiederholt auf.

Wie jenen allgemeinen Sätzen, so stimmen wir auch dem zu, daß die Herausgeber sich „für eine Durcheinandermengung der verschiedenen Stoffe nicht haben begeistern (!) können," daß sie vielmehr „eine möglichst genaue Disposition festhalten wollen."

Der 2. Teil weist folgende Disposition auf: I. Abteilung (ohne besondere Überschrift, enthält vorwiegend „christlich-volkstümliche" Stoffe); II. Abt. 1. Bilder aus der Naturgeschichte; 2. aus dem Vaterlande; 3. aus der Geschichte des engeren Vaterlandes (Preußen).

Der 3. Teil: I. Abt. (wie im 2. Teile). II. Abt. 1. Bilder aus der Naturkunde; 2. aus der Geographie; aus der Geschichte des (deutschen) Vaterlandes. Wo man die realistischen Stoffe nach den Unterrichtsfächern gruppiert, da versteht es sich auch von selbst, daß man sie in eine unterrichtsmäßige Reihenfolge bringt — das ist aber auch alles, was wir bei denselben von einer „möglichst genauen Disposition" entdecken können. Wenn man in dem Begleitworte von „langen Vorarbeiten" und von „mühsamer Arbeit" der Herausgeber liest, so denkt man fast unwillkürlich doch wohl zumeist an die Mühe der Stoffanordnung, an die Aufstellung einer „möglichst genauen Disposition" und an die Ausfüllung derselben durch die als brauchbar ausgewählten Stücke.

Davon ist aber im 1. Teile und in den ersten Abteilungen des 2. und 3. Teiles höchstens nur so viel zu bemerken, daß verwandte Stoffe in der Regel zusammengestellt sind. Nach welchen Gesichtspunkten die Herausgeber diese Stoffgruppen geordnet haben, ist durchaus unklar. Im 1. Teile ist weder eine zeitliche noch eine örtliche Reihenfolge vorhanden: schon auf dem ersten Druckbogen werden wir mit 10 Lesestücken mitten in den Winter versetzt. Dann folgt eine größere Gruppe von Stücken, in denen vorwiegend sittliche Eigenschaften der Kinder den Grundton angeben; eine folgende Gruppe handelt von Vögeln, eine andere von Tieren verschiedener Art; dann kommen Bäume und

Blumen an die Reihe — so daß, wenn das Buch der Reihenfolge der Lesestücke nach gelesen wird, diese in den Winter fallen. Weiterhin kommen Haus, Hof und heimatliche Landschaft an die Reihe, aber ohne erkennbaren Zusammenhang und untermischt mit ethischen, humanen oder rein poetischen Stücken. Wollten die Herausgeber die Stoffe nicht nach den Jahreszeiten oder nach dem Gange des heimatkundlichen Unterrichts ordnen, ihnen vielleicht eine für Kinder überhaupt nicht erkennbare und darum auch durch Überschriften nicht anzudeutende ideelle Anordnung geben, so konnte man wenigstens in dem für die Lehrer zur Einführung bestimmten „kurzen Wort" darüber Aufschluß erwarten. Statt dessen werden die Inhaltsverzeichnisse, ohne alle Winke für den Lehrer nach dieser Richtung, wörtlich aus den Lesebüchern abgedruckt.

Eine derartige mehr oder weniger planlose Anordnung der Stoffe ist besonders insofern bedenklich, als dadurch die bis heute noch andauernde preußische Unsicherheit und Unklarheit in betreff des Anschauungsunterrichts oder des heimatkundlichen Unterrichts und das Verhältnis des Lesebuches zu demselben keine Lösung erhält, vielmehr auch dem geschickten Lehrer, welcher beide planmäßig verbinden möchte, die Arbeit bedeutend erschwert.

Ebenso vermissen wir in dem Begleit- und Einführungswort eine Stellungnahme der Herausgeber zu der neuerdings lebhaft erörterten Frage über Zweck, Auswahl und Form der in das Lesebuch aufzunehmenden realen Lesestoffe. Es ist noch zu bemerken, daß der 2. Teil mit dem geschichtlichen und geographischen Stoff nur in preußischen Schulen gebraucht werden kann.

Gleichwohl tragen wir kein Bedenken, das fragliche Lesewerk im ganzen zu den besseren und brauchbareren der Neuzeit zu stellen, wenn wir auch in methodischer Hinsicht in dem Gebotenen keinen wesentlichen Fortschritt zu erkennen vermögen. — Die Ausstattung ist eine befriedigende.

Dr. W. Jütting und Hugo Weber, Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Leipzig, Julius Klinkhardt.

Da unsers Wissens das neuere große Lehr- und Lesewerk von Jütting und Weber in diesen Blättern noch nicht zur Besprechung gelangt ist, wenigstens nicht in seiner neusten, mehrfach umgearbeiteten Gestalt, so sei es gestattet, hier davon an der Hand eines kürzlich erschienenen größeren Prospektes eine schlichte, gedrängte Übersicht zu geben. — Der Prospekt — „das Lehr- und Lesebuch von Jütting und Weber" giebt auf etwa 94 Seiten eine Zusammenstellung der „Grundsätze, Geschichte, Gliederung, Charakteristik und Kritik" desselben, und ist von der Verlagshandlung, Julius Klinkhardt zu Leipzig, gratis zu beziehen.

Abgesehen von der etwas älteren Jüttingschen Fibel erschienen die ersten Teile des Werkes, Wohnort und Heimat betitelt, auf Grund der Allgemeinen Bestimmungen von 1872 und anderer neuerer Vorschriften und pädagogischer Ansichten zuerst im Jahre 1875; die übrigen Teile, Vaterland und Weite Welt in ihren verschiedenen Ausgaben bis zum Jahre 1879, wo auch das Werk von dem Volkeningschen Verlag in den Klinkhardtschen überging. Infolge dieses Verlagswechsels und der im Jahre 1880 beginnenden Orthographie-Reform wurde das ganze Werk in allen seinen Teilen revidiert und nicht unwesentlich geändert. Auch bei der Vorbereitung der neuen Auflagen, deren einzelne Teile schon 10 bis 20 erreicht haben, ist stets die bessernde Hand angelegt worden: abgesehen von der Orthographie und der äußeren Ausstattung, die jetzt eine außerordentlich elegante und solide genannt werden

darf, sind die obern Teile völlig umgearbeitet und auch in andern Teilen überall schwierigere und trockenere Lesestücke durch leichtere und passendere ersetzt worden.

Das Werk gliedert sich jetzt folgendermaßen:

A. a. Für achtklassige Bürgerschulen, Mittelschulen, Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten, Töchterschulen u. a.

Erstes Schuljahr. Fibel. 88 S. Pr. roh 0,45 M., geb. 0,60 M. (für sämtliche Ausgaben).

Zweites Schuljahr. Wohnort I. 176 S. Geh. 0,70 M., geb. 1 M.

Drittes Schuljahr. Wohnort II. 224 S. Geh. 0,80 M., geb. 1,10 M.

Viertes Schuljahr. Heimat. 208 S. Geh. 0,80 M., geb. 1,10 M.

Fünftes Schuljahr. Vaterland I. 224 S. Geh. 0,80 M., geb. 1,10 M.

Sechstes Schuljahr. Vaterland II. 224 S. Geh. 0,80 M., geb. 1,10 M.

Siebentes und achtes Schuljahr. Die weite Welt. 416 S. Geh. 1,40 M., geb. 1,75 M.

oder Die Welt im Spiegel der Nationallitteratur. 424 S. Geh. 1,25 M., geb. 1,60 M.

b. Mit größerer Berücksichtigung des litteraturkundlichen Unterrichts, etwa für höhere Töchterschulen und höhere Bürgerschulen.

Fünftes Schuljahr. Vaterland (in einem Bande). 228 S. Geh. 1 M., geb. 1,35 M.

Sechstes Schuljahr. Die Welt im Spiegel der Nationallitteratur I. 224 S. Geh. 0,80 M., geb. 1,10 M.

Siebentes und achtes Schuljahr. Die Welt im Spiegel der Nationallitertatur II. 432 S. Geh. 1,30 M., geb. 1,65 M.

Daneben: Deutsche Sprache und Dichtung. 68 S. 0,40 M.

Anmerk. Für das 7. und 8. Schuljahr kann event. die einbändige Weite Welt oder die gleichfalls einbändige Welt im Spiegel der Nationallitteratur eintreten.

B. Für 4—7klassige Schulen.

a. Für 4klassige Schulen.

Mittelstufe: Wohnort und Heimat. 264 S. Geh. 0,90 M., geb. 1,20 M.

Vaterland. 288 S. Geh. 1 M., geb. 1,35 M.

Weite Welt oder Welt im Spiegel der Nationallitteratur (s. Gruppe A. a.).

b. Für 5—7klassige Schulen.

Wohnort (in einem Bande). 264 S. Geh. 1 M., geb. 1,35 M.

Heimat (s. Gruppe A. a.).

Vaterland (s. Gruppe B. a.).

Weite Welt oder Welt im Spiegel der Nationallitteratur (s. Gruppe A. a.).

C. Für 2—4klassige Schulen (bes. auf dem Lande).

Mittelstufe: Wohnort und Heimat (in einem Bande). Vgl. Gruppe B. a.).

Oberstufe: Vaterland und weite Welt (in einem Bande). 368 S. 1,20, resp. 1,35 M.

D. Für 1klassige Landschulen.

Volksschullesebuch. 364 S. Geh. 1,20 M., geb. 1,55 M. (Für Mittel- und Oberstufe.)

In solcher Mannigfaltigkeit und Zusammensetzung trägt das Werk wie kaum ein anderes den verschiedenartigsten Bedürfnissen Rechnung und was die Tendenz, den Gehalt und die Form der mit der größten Umsicht ausgewählten Lesestücke betrifft, so dürfte es hinter dem Besten der Neuzeit nicht zurückstehen, indem es die Pflege der Humanität, der Religiosität und der Vaterlandsliebe mit ihnen teilt. Es faßt besonders den Menschen in allen Lebenslagen ins Auge, und zwar sowohl die praktischen wie die idealen Aufgaben desselben nach allen Seiten beleuchtend. Der religiöse Standpunkt der Herausgeber ist entschieden der

protestantische, wie unter andern einige von H. Weber selbst geschriebene historische Stücke und die anderen Bilder aus dem Reformationszeitalter beweisen. Allein sie stellen geflissentlich nicht das, was uns von unsern Mitchristen trennt, schroff in den Vordergrund, sondern suchen vielmehr alles das liebevoll und umsichtig hervor, was uns in religiöser, sittlicher, sprachlicher, litterarischer und staatlicher Hinsicht mit den Genossen anderer Konfessionen und anderer Staaten zu einem machtvollen deutschen Kaiserreich vereint. Das Werk ist zur Pflege nationaler Bildung geschrieben und diese umfaßt außer der religiös-sittlichen und der politischen in unsern Tagen auch besonders die sociale Bildung, welcher gleichfalls viel Aufmerksamkeit und Umsicht zugewandt wird.

Was aber das vorliegende Lehr- und Lesewerk von allen anderen der Neuzeit unterscheidet, ist die innige und planmäßige Verschmelzung der idealen Stoffe und Zwecke des deutschen Lesebuches mit ihren realen Grundlagen im Anschauungsunterrichte, in der Heimatkunde und im folgenden Realunterrichte. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde enthalten die unteren Lesebücher selbst vollständige Skizzen, deren genauer Gliederung die Anordnung der Lesestoffe folgt. Wenn nach Goethes trefflicher Erklärung der Unterricht sich darin wesentlich von der Unterhaltung unterscheidet, daß man in dieser möglichst rasch und gewandt von einem Gegenstande zum andern überzugehen habe, dagegen in jenem, dem Unterrichte, den Lernenden möglichst lange bei einem Gegenstande festzuhalten suche, so lange bis ihm derselbe hinlänglich klar sei, so versteht es sich für den Unterricht auch von selbst, daß er ein wohlgeordneter und planmäßiger sein müsse, und dieser Forderung darf sich auch das Lesebuch mit seinem idealen und realen Inhalte nicht entziehen.

Die Fibel oder das Lehr- und Lesebuch für das erste Schuljahr von Dr. Jütting ist jetzt in 31. Auflage erschienen und völlig neu bearbeitet, äußerlich und innerlich wesentlich verbessert und hat auch ein neues methodisches Vorwort für die Lehrer erhalten, welches gratis beigegeben wird. Außerdem hat Dr. Jütting eine besondere Schrift „Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr" erscheinen lassen, welche anderweit in diesen Blättern ihre Würdigung finden wird.

Im innigen Anschlusse an das obige Lesewerk steht:

Hugo Weber, Lehr- und Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. 4. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 304 S. Geh. 1 M., geb. 1,35 M.

Das ist ein allerdings zunächst für die der Schule halbwegs entwachsene Jugend geschriebenes, aber darum nicht weniger vortreffliches Volksbuch für alle diejenigen, welche das zu lesen und zu lernen Lust haben, was heute unserm Volke in den religiösen, politischen und besonders socialen Kämpfen not thut. Es enthält 153 Lese- und Lernstoffe klassischer Art über folgende Lebenskreise: 1. In der Fortbildungsschule; 2. in Haus und Hof; 3. in Feld und Flur; 4. das Leben in der Gemeinde; 5. das Leben im Staate. Die Stücke eines jeden Abschnittes sind unter eigentlichen Volksgeboten gruppiert, z. B. vom Leben in der Gemeinde: Lebe in Frieden und Eintracht! — Sei gemeinsinnig und gemeinnützig! — Betrage dich gesittet! — Werde kein Spieler und Trinker! — Heilige den Feiertag! — Ehre die Toten! — Ein längerer Anhang lehrt wichtige Gesetze kennen, zeigt Quellen für die Weiterbildung und giebt Anweisung zu Geschäftsaufsätzen! — Kurz wir können zu diesem originellen, ausgezeichneten Werke hier weiter nichts sagen als: Komm und sieh!

Ganz nach demselben, übrigens auch von H. Weber entworfenen Plane gearbeitet, ist:

Ernst Stötzner, Lehr- und Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen. 2. Aufl. Das. 376 S. Geh. 1,20 M., geb. 1,55 M.

In jeder Hinsicht gleich ausgezeichnet wie das vorige Werk. Inhalt: I. Lehrjahre: A. Im stillen Kämmerlein; B. in der Fortbildungsschule; C. in der Werkstatt. II. Wanderjahre: A. Der Abschied; B. in der Fremde; C. die Heimkehr. III. Meisterjahre: A. Das Leben in der Familie; B. in der Gemeinde; C. im Staate. Anhang wie vorher.

Sprachliche Neuheiten.

Englisch.

Bei der Überproduktion der heutigen Zeit, auch auf pädagogisch-litterarischem Gebiete, ist es für eine einzelne Zeitschrift ganz unmöglich, auch nur die bedeutenderen Erscheinungen in kritischer Beleuchtung vorzuführen. Sie kann das nur bei den Hauptwerken thun, bei allen übrigen, die ihr zur Begutachtung vorgelegt werden, muß sie sich auf eine kurze Übersicht beschränken.

Indem wir uns anschicken, solche Übersicht über eine Reihe von sprachlichen Neuheiten, den englischen und französischen Anfangsunterricht betreffend, zu geben, müssen wir uns in betreff der methodischen Grundsätze, die dabei ins Auge zu fassen sind, auf unsern Artikel in Nr. 7 und 8 des Jahrg. 1885 beziehen. Wir beginnen mit den englischen, der Redaktion zur Begutachtung zugestellten Artikeln.

Baumgartner, Lehrgang der englischen Sprache. 2 Teile. Zürich, bei Orell Füßli & Co. 1884 und 1885.

Für den Verfasser waren bei Abfassung des 1. Teiles, der für das erste englische Schuljahr bestimmt ist, folgende Grundsätze maßgebend:

1. Zusammenhängende, methodisch geordnete Lesestücke von Anfang an; 2. Viel englisches, wenig deutsches Übungsmaterial; 3. Viel Praxis, wenig Theorie; 4. Verwertung der englischen Kinderlitteratur für den ersten Lesestoff; 5. Genaue Berücksichtigung der Aussprache, und zwar so, daß der Kern der regelmäßigen Aussprache den Lesestücken vorausgeht, Einzelheiten und Ausnahmen dagegen sich im Anschluß an die Lektüre auf das ganze Jahr verteilen. Planmäßiges, die Aussprache genau berücksichtigendes Vokabellernen, Leseübungen an zusammenhängenden leichten Sprachstücken, grammatische Belehrungen und Übersetzungsübungen sind in geschickter Weise miteinander verflochten. Eine „Übersicht des grammatischen Inhalts" zeigt, daß die Grammatik dabei doch nicht zu kurz kommt. Für die Benutzung giebt der Verfasser eine hinlängliche und recht praktische Anweisung. Überflüssig erscheinen uns die überdies nicht besonders schönen Illustrationen. Am ersten kann man sich noch die Porträts der englischen Dichter Longfellow, Byron, Th. Moore, R. Burns und Shakespeare gefallen lassen, von welchen der 2. Teil Schriftproben bringt. Ein längeres Kapitel „the exploration of the Niger" ist sogar durch zwei Kärtchen illustriert.

Eigentümlich ist beiden Teilen die Zurückdrängung der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische, als zu schwierig und nach des Verfassers Ansicht, nur zur Übung und Befestigung in gewissen grammatischen Kernsätzen. Sie fehlen ja nicht ganz, treten aber gegen das englische Übungsmaterial nebst der Grammatik bedeutend zurück. Was der Verfasser hierüber ausführt, ist jedenfalls der Beachtung wert. Daß der fremdsprachliche Unterricht wie der in der Muttersprache in vielen Lehranstalten noch praktischer und zugleich geistbildender gestaltet werden könne, als gegenwärtig der Fall ist, wird kein Einsichtiger bestreiten, und darum sind praktische Schrif-

ten, welche diesem wichtigen Zwecke dienen, immer der Beachtung wert.

Fölsing-Koch, Elementarbuch der englischen Sprache. 22. Aufl. Berlin 1885, bei Enslin. 280 S.

Das weit verbreitete „Lehrbuch der englischen Sprache" von dem verstorbenen Professor Fölsing hat nicht wenig zu einer praktischen Lehrmethode im Englischen beigetragen, und diese ist auch von dem neuen Bearbeiter, einem gründlichen Sprachgelehrten, ausdrücklich festgehalten worden. Der Plan des (Elementar-) Buches ist, den Schüler gleich von vorn herein durch leichtere Lesestücke in die englische Ausdrucksweise einzuführen und durch sorgfältige Durcharbeitung derselben allmählich mit ihr vertraut zu machen."

Doch ist im einzelnen vieles geändert worden. Der grammatische Stoff hat einzelne Berichtigungen und noch mehr Erweiterungen erfahren, als das schon in den unmittelbar vorhergehenden Auflagen der Fall gewesen. Im Lesestoff ist die längere Erzählung, welche als Übungsmaterial auf die einzelnen Kapitel verteilt war, durch kürzere, in sich abgeschlossene Stücke ersetzt worden, wobei der grammatische Inhalt der betreffenden Kapitel thunlichst berücksichtigt ist. Die Übungsbeispiele sind ganz neu bearbeitet und dabei das Augenmerk darauf gerichtet worden, daß der Schüler bei ihrer Übersetzung nicht bloß grammatisch korrektes, sondern auch dem heutigen Sprachgebrauch angemessenes Englisch erlerne. Die durchgreifende und ohne Zweifel auch wichtigste Verbesserung hat das Buch auch unter der sachkundigen Hand des Dr. Joh. Koch in der Bezeichnung und planmäßigen Anordnung der Aussprache erfahren, wobei von der ältern in unsern gewöhnlichen Wörterbüchern gelehrten Weise der Aussprache-Bezeichnung ganz abgesehen und die auf neuern und selbständigen Forschungen ruhende Phonetik des Englischen und Deutschen zu grunde gelegt ist. Der Verfasser verweist dabei auf die folgende Schrift: Prof. Trautmanns Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besonderen; Prof. Vietors Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis. Das letztere, 1884 bei Henninger in Heilbronn erschienene Werk ist dem Schreiber dieses näher bekannt und kann solchen, die sich mit der neuern Phonetik und Orthoepie gründlich bekannt machen wollen, aufs beste empfohlen werden.

Von einem Hauptvertreter phonetischer Forschung, dem Prof. Dr. Sievers, liegt uns die 3. sorgfältig durchgesehene Auflage des Dramas Julius Caesar von W. Shakespeare vor. Das Heft bildet einen Teil der „Sammlung englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen herausgegeben von (Prof.) Ludwig Herrig," erschienen bei G. Klingenstein zu Salzwedel.

Interessant ist, was der gelehrte Bearbeiter über die Behandlung Shakespearescher Dramen sagt: „Es kann einem Shakespeareschen Drama gegenüber nicht bloß darauf ankommen, auf die von dem heute üblichen, so vielfach abweichenden, sei es lexikalischen, sei es grammatischen Eigenheiten des Shakespeareschen Sprachgebrauchs hinzuweisen und die aus ihnen entspringende, allerdings nicht geringe Schwierigkeit zu lösen. Das ist nur der freilich unerläßliche vorbereitende Teil der eigentlichen Aufgabe. Diese kann nur darin bestehen, den poetischen sowohl als den dramatischen Charakter der Sprache darzulegen. Es gilt, dieselbe als das Produkt lebendiger von Affekten beherrschter, ihr erregtes Inneres in Worten ausprägender, individueller Menschen aufzuweisen und ihre Eigentümlichkeit zurückzuführen, einmal auf das Wesen der

auf der Anschauung beruhenden poetischen Ausdrucksweise überhaupt und dann auch den individuellen Charakter und die durch die Situation bedingte Störung der Redenden insbesondere. Wer Sinn für diese subjektive Seite der Sprache hat, und seinen Shakespeare kennt, der weiß, mit welcher Meisterschaft er auch sie beherrscht und welche Vertiefung des ästhetischen Verständnisses und damit dann auch des ästhetischen Genusses seiner Dramen durch ihre Betrachtung zu gewinnen ist. Man braucht nur etwas näher zuzusehen, und man wird finden, daß seine Menschen je nach ihrer Individualität, je nach dem Stadium ihres psychologischen Entwicklungsprozesses eine andre Sprache reden, daß ihre Sprache in der That der Ausdruck ihres Innern ist. Hier also, in dem Innern der handelnden Personen, hat der Erklärer seinen Standpunkt zu nehmen, und das habe ich nach besten Kräften gethan."

Wer sich durch jahrelange Studien soweit mit dem Englischen vertraut gemacht hat, daß er den Shakespeare ohne große sprachliche Schwierigkeiten zu lesen vermag, der weiß auch, daß man sich heutzutage mit diesem größten Dramatiker nicht beschäftigt, um aus ihm das Englische des 19. Jahrhunderts zu lernen, sondern um an ihm psychologische Studien zu machen, durch welche wir zum richtigen Verständnisse kraftvoller und individueller Persönlichkeiten und der ihre psychischen Eigentümlichkeiten, Gedanken und Bestrebungen unmittelbar und getreu wiederspiegelnden, gewaltigen, unvergleichlich schönen — wenn auch für ein modernes Ohr mitunter verletzenden Sprache gelangen. Und das ist für einen Lehrer oder Volksredner oder Schriftsteller tausendmal mehr wert als grammatisch-philologische Spitzfindigkeit, mit der sich die Forscher und Lehrer auch Shakespearescher Dramen leider nur allzu ausschließlich beschäftigt haben. Wer nur dem sinnigen Freunde Shakespearescher Dramatik zu solchem Verständnis die Hand bietet, den soll er herzlich willkommen heißen.

Die „Sammlung englischer Schriftsteller" umfaßt bis jetzt: Shakespeares Macbeth; S's. Romeo and Juliet; Othello; Merchant of Venice; Antony and Cleopatra; ferner Tennysons ausgewählte Gedichte; Marlowes Faustus und Miltons verlorenes Paradies, das Stück zu 1 M.

Französisch.

Bohm, Französische Sprachschule. 1. Teil. 2. Aufl. Braunschweig, Wreden 1885. 235 S. Geh. 1,35 M., geb. 1,60.

Die vorwiegend praktische Tendenz zeigt sich namentlich in der Anlehnung des Unterrichts an einige der bekannten Bildertafeln für den Anschauungsunterricht von Wilke, in den gleichzeitigen oder parallellaufenden Lese-, Sprach- und Übersetzungsübungen und in der geschickten Entwicklung der von vornherein nicht gegebenen grammatischen Regeln. Gewiß ist die Anordnung eine geschickte, der Fortschritt ein planmäßiger und der Erfolg, wie von praktischen Schulmännern mehrfach bezeugt wird, bei gehöriger Sachkenntnis und Energie ein befriedigender. Wir können aber nicht glauben, daß die Schüler an dem durchweg ganz trivialen Lese- und Sprachstoff besondere Freude haben sollten, zumal die Lesestücke erst spät und auch in nicht ausreichendem Maße auftreten. Gleichwohl verdient das Buch die Beachtung der Praktiker, besonders in höheren Töchter-, Mittel- und Bürgerschulen.

Digitized by Google

Evangelisches Schulblatt.

November 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zur Katechismus-Frage.

Zugleich Anzeige der neusten katechetischen Schriften von **Kinckhuhn, Mehliß, Bodemann, Erck, Rothert, Mühe, Palmer, Rotermund.**

Von Dr. G. v. Rohden, Pfarrer in Helsingfors.

I.

Die Katechismus-Frage gehört zu den brennenden Tagesfragen, welche nicht von der Tagesordnung verschwinden werden, bis sie einigermaßen befriedigend gelöst sind. Denn die Katechismusfrage ist unbestreitbar. Schon die Überproduktion auf diesem Gebiet — es erscheinen ja jährlich beinahe so viel neue Katechismusbearbeitungen wie Tage im Jahr! — beweist wenigstens zu einem Teil, daß man durch die bisherigen Leistungen durchaus noch nicht befriedigt ist. Dieses Verfahren, durch neue Experimente zu einem bessern Resultat zu gelangen, dürfte allerdings völlig verfehlt sein. Nicht damit ist geholfen, daß jeder Katechet sich den alten Stoff in der ihm — dem Katecheten — gerade zusagenden Form zurechtlegt und nun, da er durch die einigermaßen selbständige neue Fassung bessere Erfolge bei seinen Schülern erzielt zu haben glaubt, diese „Frucht langjähriger Erfahrung" dem ermüdeten katechetischen Publikum zur Begutachtung vorlegt; sondern vor allem muß eine Anzahl gewiegter Pädagogen sich über Ziel und Methode in eingehenden Beratungen verständigen, und dann mag man neue Proben nach klar bezeichneten, gesunden, pädagogisch und theologisch wohl begründeten Grundsätzen wagen! Und zu solcher Verständigung möchten diese Aufsätze einen Beitrag liefern.

Referent hatte es in Nr. 14 und 15 des letzten Jahrgangs unternommen, die Grundgebrechen der formalen, scholastischen Katechismustradition an einer Reihe der neusten Katechismusbearbeitungen eingehend nachzuweisen und schließlich den einzuschlagenden richtigeren Weg durch einige Sätze vorläufig zu bezeichnen, welche im wesentlichen auf die von Prof. Cremer in seiner „Unterweisung im Christentum" aufgestellten Gesichtspunkte hinausliefen. Ref. hält es nun für seine Aufgabe, die Lösung der Katechismusfrage in der Weise zu fördern, daß er die neuen hierher gehörigen Erscheinungen auf dem Büchermarkt im Zusammenhange verfolgt, die überlieferten Fehler immer von neuem und immer deutlicher aufweist

und zugleich die Besserungsversuche und brauchbaren Gedanken zusammenfaßt und gewissenhaft verzeichnet; bei diesem kritischen Verfahren dürften sich die positiven annehmbaren und der Erprobung werten Grundsätze immer einleuchtender herausschälen.

1. Hilfsbüchlein für den Konfirmanden-Unterricht. Von Arnold Kluckhuhn, evang.-luth. Pastor. 2. Heft: Erklärung von D. Martin Luthers kleinem Katechismus. Pützlingen bei Walkenried. Selbstverlag 1885, 113 Seiten. Preis 60 Pf.

Das Vorwort des Verfassers berührt durch die darin sich kundgebende Anspruchslosigkeit sympathisch. Das Recht aber, die ungezählten Katechismuserklärungen mit einer neuen zu vermehren, vermag der Verf. uns nicht einleuchtend zu machen, wenn er sich nur berufen kann, einerseits auf die Ermutigung, welche ihm „die durchweg günstigen Beurteilungen" des ersten Heftes „Bibelkunde" (s. darüber Schulblatt 1885 S. 384 Anm.) eingetragen, andrerseits auf die Hoffnung, daß „sein Büchlein des ihm Eigentümlichen doch so viel enthält, daß es in aller Bescheidenheit neben den übrigen Katechismuserklärern seinen Platz behaupten darf." Gewiß, neben den angeführten Arbeiten von Bachmann, Bodemann, Caspari, Crüger, Jaspis, Kietz, Seebold (s. über diesen a. a. O. S. 373 f.), Wangemann ꝛc. mag auch Kluckhuhns Erklärung ihre Stelle wohl vertreten. Aber eben die Frage war zuvor zu prüfen, ob man in diesen ausgefahrenen Geleisen der abstrakt-scholastischen Katechismustradition sich sorglos immer fortbewegen, um nicht zu sagen, immer neuen Schutt anfahren soll.

Erfreulich ist es nun, daß Kluckhuhn, wie er auch im Vorwort erklärt, wenigstens in der Trinitätslehre sich größter Zurückhaltung befleißigen will; — merkwürdig schwer muß doch der dogmatische Bann lasten, daß dies auch noch besondrer Entschuldigung bedarf! Nur hätte Kluckhuhn gleich etwas mehr von seinem Lehrer Prof. Beck, auf den er sich hierin beruft, lernen und die von Becks Schüler Lindenmeyer ausgesprochenen Grundsätze beachten dürfen: „Man darf nicht von vorgefaßten Sätzen ausgehen, an welche man etliche biblische Belegstellen anhängt, sondern muß den Stoff selbst ablernen und ablauschen und seinem geschichtlichen und wachstümlichen Gange nachgehen."*) So aber bringt Kluckhuhn uns lediglich das scholastische Schema für die Dogmen von Gott und Christo mit dem mechanischen Eigenschaftsregister Gottes, welches durch seine spekulative Ableitung nur noch unverständlicher wird, und der ungeschichtlichen abstrakten Zertrennung von Christi Wesen und Leben, eine Darstellung, welche ganz vergessen läßt, daß unser Heiland nicht nur ein Erzeugnis der Dogmatik, sondern eine

*) Vgl. Christliche Glaubenslehre, nach dem Leitfaden Becks bearbeitet von J. Lindenmeyer. Preis 60 Pf. Angezeigt Schulblatt 1885, S. 383.

lebendige geschichtliche Persönlichkeit ist, die leibhaftig unter den Menschenkindern gewandelt und gewirkt hat. Wie wenig entspricht es der vom Verf. selbst empfohlenen Zurückhaltung über die Tiefen der Gottheit in Formeln zu lehren und zu disputieren, wenn er selbst eine spekulative Konstruktion des Wesens Gottes (nach Schoeberlein) den Kindern bietet und bei I. Gott der vollkommenste Geist auch notiert „h) selig d. h. durch die Fülle seines innern Lebens in sich selbst befriedigt" (S. 32) — was soll diese Formel den Kindern anderes sein als leere Worte? — dann „II. als die vollkommenste Liebe ist Gott a) heilig" (!!) u. s. w. bis i) langmütig, im ganzen 17 Eigenschaftsdefinitionen! Hier, wie überhaupt besonders bei der Behandlung der drei Artikel, zeigt der Verf. seine Lust und Geschicklichkeit im Schematisieren, die einem Kompendium der Logik alle Ehre machen würde; und zwar alles rein abstrakt ohne die mindeste Anschaulichkeit und Verständlichkeit für die Kinder. Was will er damit erreichen? Den „Kopfglauben", den er so mechanisch dem „Herzensglauben" koordiniert (S. 30)?! Oder wähnt er wirklich, daß die Kinder mit der Form, der Definition und den Schemata, auch die Sache ergriffen oder gar festhalten könnten, daß sie durch diese Begriffsdisposition in der That „eine möglichst sichere und klare Erkenntnis der christlichen Heilswahrheit" (Vorwort), wie er erstrebt, sich anzueignen vermöchten? Selbst wenn ihnen diese „klare Gliederung" wirklich einleuchtend und behaltbar gemacht werden könnte, dürfte es bei ihnen doch wohl heißen: „Sie haben die Teile in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band."

Soviel über die von Kluckhuhn geflissentlich gepflegte eine Grundsünde der scholastischen Katechismustradition, nämlich das abstrakte Formalisieren! Was den Inhalt betrifft, so wird von dieser, jetzt noch in der Katechetik herrschenden Richtung bekanntlich durch übertriebenes Theologisieren schwer gesündigt. Die Kinder sollen den Extrakt eines dogmatischen Kompendiums sich aneignen, womöglich mit den theologischen Privatliebhabereien des Verfassers noch dazu! Die Herren Theologen haben trotz alles Redens von gediegener christlicher Pädagogik bis heute noch nicht begriffen, daß bei der Behandlung des Katechismus nicht die Pädagogik in den Dienst der Theologie, sondern die Theologie in den Dienst der Pädagogik zu treten hat!

Zum Beleg dafür greifen wir aus dem vorliegenden Büchlein die Lehre von den Sakramenten heraus. Das Dogma von der Taufe wird, wie gewöhnlich, ganz abstrakt im allgemeinen dargestellt. Dann wird in einem „Zusatz" (!) die Kindertaufe mit ein paar Zeilen abgemacht, als ob nun ohne weiteres alles, was im Neuen Testament von der Taufe überhaupt gesagt ist, selbstverständlich auch auf die Kindertaufe Anwendung finde! In einem Kompendium der Dogmatik mag die Bedeutung der Kindertaufe in einem „Zusatz" behandelt werden, — obwohl auch das noch anfechtbar! — in einem Katechismus, der

getaufte Christenkinder zur „Bestätigung des Taufbundes" anleiten will, ist doch ein solches Verfahren widersinnig. Nun sagt Kluckhuhn ganz einfach: „Die Kindertaufe besteht zu Recht, weil a) auch die Kinder der Sündenvergebung bedürfen" (S. 98). Man fragt erstaunt: Welche Sünden müssen ihnen in der Taufe vergeben werden, die bereits begangenen oder wohl gar die künftigen? Lehrt man in der schroffen Konsequenz der orthodoxen Auffassung, daß die bereits auch bei Säuglingen vorhandene Sünde in der That durch die Taufe vergeben werden müsse, so folgt mit unerbittlicher Folgerichtigkeit, daß ungetaufte Kinder verloren gehen müssen. Diese Konsequenz hat aber der Verfasser in einer vorhergehenden Anmerkung (S. 96) ausdrücklich abgelehnt. Er befindet sich also in einem Widerspruch. Der offenbar sehr vorsichtig gewählte Ausdruck: „Auch die Kinder bedürfen der Sündenvergebung" kann nicht bestehen, ebensowenig wie der andere: „Die Taufe wirket Vergebung der Sünden und zwar a) der Erbsünde" (S. 96). Es handelt sich in diesen schwierigen Fragen um mindestens theologisch streitige Punkte; und solche gehören nicht in den Katechismus. Jedenfalls können aber nicht völlig entgegengesetzte Auffassungen des Sakramentsbegriffs, wie sie in den beiden erwähnten Bemerkungen sich ausdrücken, unvermittelt nebeneinanderstehen.

Ebenso theologisiert Kluckhuhn in der Lehre vom heil. Abendmahl höchst verfänglich: „Brot und Wein ist demnach a) die Hülle, in welcher Leib und Blut Christi enthalten (!) ist, . . . c) die Decke, unter welcher Leib und Blut Christi verborgen ist" (S. 100). „Christus konnte schon vor seinem Tode von seinem Leibe Lebenskräfte ausströmen und sich mit Brot und Wein verbinden (!) lassen" (S. 101). 1 Kor. 10, 16 soll der ausdrückliche Beweis sein, daß „zwischen Brot und Wein und Leib und Blut Christi eine wirkliche Gemeinschaft besteht, also beides ineinander (!) vorhanden ist," während der griechische Wortlaut nur an die Hand giebt, daß Brot und Wein eine Gemeinschaft, des Kommunikanten natürlich, mit Leib und Blut Christi herstellen. Endlich: „durch das heil. Abendmahl wird der Keim unseres eigenen verklärten Auferstehungsleibes in uns gelegt und genährt" (S. 102).

Über solche Theologumena können ja Theologen und gereifte Christen verhandeln, sie dürfen aber doch nicht als Lehre der christlichen Kirche, wie sie dem Laien zu seinem Seelenheil zu wissen nötig ist, den unmündigen Kindern beigebracht werden! Würde der geehrte Herr Verf. die Frage beantworten können oder wollen, ob seine Konfirmanden sich bei diesen Sätzen überhaupt etwas denken, ob er ihnen durch solche Formeln wirklich meint, „eine sichere und klare Erkenntnis der christlichen Heilswahrheit" beizubringen? Die Herren Theologen verwechseln eben zu leicht das, was sie selbst interessiert und was sie für wichtig halten, mit dem, was für Konfirmanden verständlich, wichtig und heilsam ist! Und letzteres werden sie erst dann lernen, wenn sie die Dogmatik einmal ruhig beiseite legen und die christliche Heilswahrheit auf ihrer

geschichtlichen Grundlage in einfacher verständlicher Darstellung und psychologisch vermittelt den Kindern nahe zu bringen versuchen! An der alten Methode, welche dem geschichtlich lebendigen Leben, das in der Bibel auf jeder Seite pulsiert, völlig entfremdet, nur ihr Schema durchzuführen sucht und ganz willkürlich — mechanisch die Bibel nur in der Weise benutzt, resp. mißbraucht, daß sie für die im voraus aufgestellten Begriffsreihen und Abstraktionen zusammenhangslose, vereinzelte Belegstellen aus allen Schriften Alten und Neuen Testaments herauspflückt, wie sie gerade zu dem aufgestellten Lehrsatz passen oder zu passen scheinen — an dieser Methode ist eben nichts zu verbessern, sie muß einfach verworfen werden. Überdies kommt bei der Behandlung des kleinen Lutherschen Katechismus noch die doppelte Schwierigkeit hinzu, die wirklich fast wie eine Ironie des Schicksals aussieht, daß nämlich Luthers dem dogmatischen Schema so völlig fremde Erklärung auf das Prokrustesbett der scholastischen Dogmatik gespannt werden muß und daß man sich andrerseits durch die sklavische Gebundenheit an Luthers Buchstaben und das mechanische Verfahren der Worterklärung von Luthers Erklärung wiederum von der Möglichkeit einer systematischen Übersicht gründlich entfernt! Daher die entsetzlichen Künsteleien und Gewaltsamkeiten an den Katechismuserklärungen!

Kurz, nur eine solche Methode kann helfen, durch welche die Christenkinder eine Ahnung bekommen, daß die christliche Religion und ihre Heilswahrheit nicht auf Begriffen und Abstraktionen, sondern auf geschichtlichen Thatsachen beruht, daß sie nicht in Lehrsätzen und Formeln, sondern praktischem Leben besteht und Bestand hat, daß sie nicht eine Glaubensmeinung, sondern die im hervorragendsten Sinne praktische Angelegenheit des menschlichen Geistes und Lebens ist.

2. D. Luthers kleiner Katechismus nebst erklärenden Lehrsätzen, Bibel- und Denksprüchen, biblischen Beispielen und Liederversen. Herausgegeben von F. W. Bodemann. 7. Aufl. Hannover Feesche. 93 S.

Dieses Schriftchen charakterisiert sich durch seinen Titel zur Genüge; es bietet nicht mehr und nicht weniger als eine analytische Worterklärung der Lutherschen Erklärung mit der gebräuchlichen Anzahl zusammenhangsloser Belegstellen aus der Bibel. Hält man einmal diese Methode noch für möglich, so gehört Bodemanns Behandlung wegen ihrer Schlichtheit und thunlichsten Vermeidung von Künsteleien zu den empfehlenswertesten. Wo er aber einmal den bezeichneten engen Rahmen überschreitet, da ist es nicht zum Heil des Büchleins; aber die Ehre der Katechismustradition verlangt es ja so! z. B. das Register der göttlichen Eigenschaften, dreifacher Gebrauch des Gesetzes, wo übrigens der dritte Gebrauch „Zügel" ebenfalls auf den „Zuchtmeister auf Christus" bezogen wird; die mechanisch-formalistische Darstellung der Christologie ꝛc. Besonders gewaltsam ist der künst-

liche, allerdings schon oft gemachte Versuch, die lutherische Lehre von der Rechtfertigung, die Luther auffallenderweise im Katechismus gar nicht andeutet, unter dem Titel Heiligung im dritten Artikel unterzubringen; so muß der Meister von seinen ergebensten Schülern sich allerhand zweifelhafte Verbesserungen gefallen lassen! Völlig verwirrt und unbiblisch ist aber die Bodemannsche Auffassung von der Ebenbildlichkeit, welche ein natürliches und ein besonderes Ebenbild Gottes unterscheidet und letzteres als anerschaffene Weisheit und Heiligkeit definiert. Wer von anerschaffener Heiligkeit redet, stellt alle Sittlichkeit auf den Kopf und widerspricht zudem dem Bericht vom Sündenfall selbst; zur Heiligkeit gehört doch wohl zum mindesten die Erkenntnis von Gut und Böse, und diese haben ja die ersten Menschen nicht ursprünglich gehabt, sondern sollten sie erst durch Bestehen oder durch Fallen in der Versuchung lernen. Daß Gott alles gut geschaffen, ist doch nicht im eigentlich-sittlichen Sinne zu verstehen, da dies ja auf Tiere und Natur keine Anwendung hätte!

Die beigefügten Denksprüche oder Sprichwörter mögen ja ganz gut sein; indes wirkt eine zu große Fülle abstumpfend; auch muß man mit der Anwendung etwas vorsichtig sein und z. B. nicht die Phrase: „Einmal verschworen, ewig verloren" gleich nach dem Beispiel von Petrus citieren (p. 20), wonach also Petrus ewig verloren wäre! Derartige Ausstellungen mögen kleinlich erscheinen, sie geschehen aber mit gutem Bedacht; bei diesem Beispiel gerade läge die Anwendung nicht ganz fern: Einmal die Wahrheitsliebe in dem Katechismus verletzt und der Übertreibung gehuldigt, so kann der ganze Katechismus nicht auf gläubige Annahme Anspruch machen! Wenn irgendwo, müssen doch im Katechismus die Worte gewogen werden! Dem Religionsunterricht wird ja überhaupt durch einseitige Darstellungen und Übertreibungen so unendlich viel geschadet, daß vielen gerade infolge davon die Religion mehr als Wortkram, denn als Wahrheit erscheint! Schon durch den Mißbrauch der Bibelstellen, aus dem Zusammenhang gerissen, wird ja die Erforschung und Erkenntnis der eigentlichen, wahren Bedeutung derselben vielfach unmöglich gemacht.

3. Kurzer Auszug aus den katechetischen Entwürfen über den kleinen Katechismus Luthers für die Schüler von Herm. Mehliß. 4. Aufl. Hannover, Carl Meyer. (Prior) 36 Seiten. 20 Pf.

Dieser kondensierte dogmatische Extrakt folgt ebenfalls den zur Genüge beschriebenen Spuren der Katechismustradition. Für Katecheten, welche ihrem Unterricht die Mehlißschen Entwürfe zu Grunde legen, mag dieser Auszug recht zweckmäßig sein, im übrigen vermögen wir seine Brauchbarkeit nicht so unbedingt zuzugestehen.

4. Diesem Schriftchen macht den Rang streitig das ähnlich angelegte: Zugabe zu Ercks Spruchbuch von W. Rothert 3. Aufl. 70 Pfg. Hannover, Meyer (Prior), welches in der Verkürzung der lutherischen kirchlichen Dogmatik

auf 16 Seiten allerdings das Menschenmögliche leistet. Dabei scheint es uns übersichtlicher und präciser, praktischer angelegt als das Mehlißsche.

Ein wenig sucht sich über die steife Katechismustradition zu erheben

5. Der Konfirmandenunterricht oder christliche Glaubensweg für jung und alt nach Dr. Luthers Katechismus, besonders für Konfirmanden dargelegt von Ernst Mühe, Pastor. 2. Aufl. Leipzig, Georg Böhme. 1885. 78 Seiten 75 Pfg.

Mühe zeichnet sich wenigstens durch eine originelle, frische Darstellung aus; und schon das erkennen wir gern als einen großen Vorzug an, wenn er auch im allgemeinen sich ziemlich eng an Luthers Erklärung bindet und sie analytisch behandelt. In den 90 wohlgeordneten kurzen Kapiteln ist alles knapp und einfach, klar und übersichtlich dargelegt. Mehliß scheint geflissentlich die specifisch dogmatische Behandlung zu vermeiden; daher wird manches recht kurz abgemacht, was man in andern Katechismen breit getreten findet — z. B. wird man mit der Aufzählung der göttlichen Eigenschaften verschont — freilich wohl nur, um gewissen Liebhabereien des Verf. um so mehr Raum zu geben. So findet sich über die Engel eine lange Abhandlung mit manchen Absonderlichkeiten, wo nicht gar Geschmacklosigkeiten — 2) „sie sind sehr klug" (!) und eine neungliedrige Rangordnung der Engel! — während die Lehre von Gottes Vorsehung und Regierung in einigen Zeilen abgemacht wird. Auch über die letzten Dinge wird mehr behauptet als für den nüchternen Bibelleser einleuchtend, bezw. für die Kinder zu erfahren zuträglich ist.

Leider macht der Druck der dogmatisch-scholastischen Katechismustradition sich doch zuweilen geltend; z. B. bei der Dreieinigkeit, wo die Stellen 1 Mos. 1, 26 und Jes. 6, 3 als Beweise herangezogen werden und die Analogie des Menschen verwendet wird: „Der Mensch ist das Abbild (!) des dreieinigen Gottes. Er besteht aus Geist, Seele und Leib und ist doch ein menschliches Wesen, wobei man verwundert sich fragt: Welche Person in der göttlichen Dreiheit soll denn z. B. die Seele darstellen? Und beim zweiten Artikel, dessen Behandlung sich sonst durch den Versuch, auf die geschichtliche Auffassung des Lebens Jesu das Hauptgewicht zu legen, auszeichnet, ist die Zweinaturenlehre und die Abwicklung der lutherschen Erklärung wiederum in möglichster Abstraktheit und Unlebendigkeit hingestellt. Unbegreiflich ist es uns, daß auch die Inspirationslehre in ihrer altdogmatisch mechanischen Form wiederum aufgenommen ist: „Die göttliche Inspiration enthält drei Stücke: 1. Den Antrieb zum Schreiben, 2. Die Darreichung der Dinge und Worte 3. Die Leitung und Betreibung beim Schreiben" ꝛc. Das nennt der Verf. „die evangelische Lehre von der Inspiration" (p. 11)! Wenn irgendwo, so dürfte es doch wohl an diesem Lehrpunkte an der Zeit sein, etwas tiefer zu bohren und den Konfirmanden eine festere Schutzwehr gegen die Angriffe auf die Bibel mitzugeben als die Verbalinspirationslehre —

nicht der evangelischen Reformation, sondern der späteren Dogmatiker! Sonderbar paßt bei Mühe selbst dazu, was er zwei Seiten später von der „Wahrheit der Bibel" sagt: „Weil die Bibel inspiriert und Gottes Wort ist, so muß sie durchaus wahr sein. Und das ist sie. Man kann dafür folgende Beweise anführen:" (Also der Beweis der Inspiration scheint doch nicht ganz zu genügen!) „Die Männer, die die Bibel geschrieben haben, konnten und wollten die Wahrheit sagen: sie konnten es, denn sie hatten alles selbst gesehen, gehört und betastet" ꝛc. Und so kommt jetzt mit einemmal zur besseren Begründung der absolut übernatürlichen Verbalinspiration die natürliche Auffassung von Geschichtsschreibung.

Einige originelle und beachtenswerte Bereicherungen der Katechismuserklärung bemerkten wir, z. B. das Schema zum Dekalog: 1. Gottesverehrung. 2. Gottesanbetung. 3. Sonntagsheiligung. 4. Gehorsam. 5. Barmherzigkeit. 6. Keuschheit. 7. Ehrlichkeit. 8. Wahrhaftigkeit. 9. Genügsamkeit. 10. Herzensreinheit. Manches charakterisiert sich aber auch als rein willkürlicher Einfall, z. B. beim ersten Gebot aus „Ich bin" Gottes Ewigkeit und Allgegenwart, aus „der Herr" seine Allmacht und Allwissenheit kurzweg abzuleiten. Völlig unpassende Allegorien: „Aegypten bedeutet die sündliche Welt; Pharao ist der Teufel; das rote Meer ist die Taufe" ꝛc. (p. 15) „Die Kirchengebäude sind zumeist so gebaut, daß ihre Grundform den Herrn Christus (!) am Kreuz darstellt"! Die falsche Definition: „Das Ebenbild Gottes bestand aus anerschaffener Weisheit, Gerechtigkeit und Seligkeit" (p. 37) ꝛc.

Soviel für diesmal von Erklärungen des Lutherschen Katechismus. Dieselben nehmen in der Katechismuslitteratur naturgemäß den größten Raum ein. Es sind nun noch zwei Arbeiten zu nennen, von denen die eine in mittelbaren, die andere in ausgesprochenen Gegensatz zu dieser traditionellen Katechismusbehandlung treten.

5. Der christliche Glaube und das christliche Leben. Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christlichen Kirche für Gymnasien von Heinrich Palmer, Hessischer Oberkonsistorialrat ꝛc. 8. Aufl. 210 S. 1,40 M. Darmstadt, 1884. Jonghaus.

Gegenüber dem steifen Formalismus der Katechismustradition ist dieses schlichte Buch nach Geist und Anlage eine erquickliche Erscheinung. Schon in der Vorrede berührt es ungemein sympathisch, wie der Verf. seinen Standpunkt auf Grund eines Satzes von Richard Rothe offen darlegt, ein Bekenntnis, das für unseren Zweck bedeutsam genug ist, um auch an dieser Stelle wörtlich wiedergegeben zu werden. Rothe sagt: Das Fundament all meines Denkens ist der einfache Christenglaube, wie er (nicht etwa irgend ein Dogma und irgend eine Theologie) seit achtzehn Jahrhunderten die Welt überwunden hat. Er ist mir das letzte Gewisse, wogegen ich jede andere angebliche Erkenntnis, die ihm widerstritte, unbedenklich und mit Freuden bereit bin in die Schanze zu schlagen. Ich

Digitized by Google

weiß keinen anderen festen Punkt, in den ich, wie für mein ganzes menschliches Sein überhaupt, so auch insbesondere für mein Denken, den Anker auswerfen könnte, außer der geschichtlichen Erscheinung, welche der heilige Name Jesus Christus bezeichnet. Sie ist mir das unantastbar Allerheiligste der Menschheit, das Höchste, was je in ein menschliches Bewußtsein gekommen ist, und ein Sonnenaufgang in der Geschichte, von dem aus allein sich Licht verbreitet über den Gesamtkreis der Objekte, die in unsere Augen fallen. Mit diesem einen schlechthin unerfindbaren Datum, dessen Kunde unmittelbar auch von seiner Realität zeugt, wie das Licht von sich selbst und in dem unübersehliche Konsequenzen beschlossen liegen, steht und fällt für mich in letzter Beziehung jede Gewißheit des geistigen und deshalb ewigen Adels des menschlichen Geschlechts."

Daß der Herausgeber der 8. Aufl., Sohn des Verf., der beliebte Prediger einer konfessionellen Hamburger Vorstadtgemeinde, diese Vorrede wiederholt, ist weiter nur als ein erfreuliches Zeichen zu betrachten. In der That, nicht ein theologisch-dogmatischer, sondern ein geschichtlich biblischer Katechismus im unmittelbaren Anschluß an die Betrachtung der Person Christi selbst thut uns dringend not!

Die Anlage von Palmers Buch, wenn auch im einzelnen anfechtbar, ist zusagend durch ihre Einfachheit; die drei Artikel sind zu Grunde gelegt unter dem Titel der drei Hauptstücke! Die Lehre von Gott, von der Erlösung, von der Heiligung. Wie viel katechetisch richtiger, sozusagen, die kirchliche Lehre durch völliges Absehen von ihrer formell-dogmatischen Ausgestaltung und schlichten Anschluß an die biblische Geschichte und Lehre wird, zeigt am deutlichsten das Lehrstück „von der Person des Erlösers." Da finden wir nicht die abstrakten Spitzfindigkeiten über das Wesen und die Naturen Christi unter Anpassung des göttlichen Eigenschaftsregisters auf Christus ohne Unterscheidung seiner Stände, sondern ganz einfach wird das Leben Jesu in den Grundzügen dargestellt und folgendes abstrahiert: „§ 103. Jesus Christus war wirklicher Mensch (menschliche Natur)" — naturgemäß zuerst genannt: — „er entwickelte sich allmählich, hatte leibliche Bedürfnisse, Empfindungen und Schwächen und ward gleich wie wir zur Sünde versucht. Doch als Mensch schon war er der wahre Mensch ohne Irrtum und Sünde." „§ 104. Aber er stand zugleich in der vollsten Gemeinschaft mit Gott, in ihm war die Fülle der Gottheit leibhaftig, er war der Abglanz der göttlichen Herrlichkeit, das Ebenbild des unsichtbaren Gottes (göttliche Natur). So lehren von ihm die Apostel und er selbst erklärt von sich, er sei nicht von sich selbst gekommen, sondern Gott habe ihn gesendet, nennt sich Gottes eingeborenen Sohn, erklärt, wer ihn sehe, der sehe den Vater und alle sollten den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren" (p. 44 f.).

Gut ist die Bemerkung zum Glaubensbegriff: „Der Glaube im gewöhnlichen Leben, d. h. das bloße Fürwahrhalten, ist sehr verschieden von dem Glauben

der Religion. Jener ist eine niedere Stufe in dem Leben des Geistes und bezieht sich nur auf das Erkennen; dieser ist die höchste und nimmt alles Seelenvermögen des Menschen in Anspruch" (p. 56).

So sehr wir also den Standpunkt des Verfassers billigen, können wir doch sein Buch keineswegs als die Lösung der katechetischen Frage ansehen; denn bei aller thunlichen Vermeidung der theologisch-scholastischen Abstraktion bleibt es doch an der scholastischen Methode der Darstellung hängen, d. h. er stellt seinen Satz auf im § und beweist denselben durch eine Reihe abgerissener Bibelsprüche. Diese Methode ist, wie wir früher nachgewiesen zu haben glauben, nicht zu verbessern, sondern nur zu verwerfen.

7. Katechismus der christlichen Religion. Von Dr. W. Rotermund. 2. Aufl. São Leopoldo 1885. Evangel. Buchhandlung. Leipzig, bei Just. Naumann. 152 S.

Dr. Rotermund spricht sich in einem Begleitschreiben über Zweck und Anlage seines Katechismus aus und kritisiert zu seiner Rechtfertigung das gebräuchliche Katechismusverfahren sehr scharf. Die Frage, ob es zweckmäßig ist, Luthers Katechismus dem Konfirmanden-Unterricht zu Grunde zu legen, verneint er rundweg.

Er spricht seine wärmste Hochachtung und Sympathie für Luthers kleinen Katechismus aus und fährt dann fort: „Aber wenn ich eine Sache zu etwas anderem gebrauche, als wozu sie gemacht wurde, und ich sehe ein und spreche es aus, daß sie dazu nicht taugt; tadle ich alsdann die Sache?" Luther wollte nach seiner eigenen Aussage den in Bezug auf christliche Erkenntnis und Zucht gänzlich verwahrlosten Leuten, die er bei seiner Visitation, ‚wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue' lebend gefunden, die Hauptpunkte christlicher Lehre wiederum einprägen; keineswegs aber wollte er einen Leitfaden für den systematisch-abschließenden Religionsunterricht einer sonst schon jahrelang sorgfältig geschulten, zumal in der biblischen Geschichte unterwiesenen christlichen Jugend schreiben. — „Was den Zusammenhang betrifft," sagt Rotermund, „so ist es gebräuchlich geworden, ihn als klar, faßlich und vortrefflich hinzustellen. Ich glaube nicht, daß irgend ein Kind das findet. Vorläufig ist gar kein Zusammenhang da; die Erklärer müssen ihn erst feststellen. Und dies können sie auf keine andere Weise, als indem sie Zwischenstücke einschieben, welche für das ganze der christlichen Lehre meistens eine weit größere Bedeutung haben, als die fünf Hauptstücke selbst. Nach dem ersten Hauptstück kommt eine Episode über Sünde, Sündenerkenntnis und Glauben; nach dem zweiten über das Gebet. Haben diese Stücke für unser christliches Leben, wie für die christliche Erkenntnis nicht mehr Gewicht, als die zehn Gebote, das Credo und das Vater Unser?

„Dazu kommt, daß jeder Erklärer sich gedrungen sieht, recht viele Punkte einzuschalten, und das Kind mit den Hauptsachen seines Katechismus bekannt zu machen. Und sind die Lehre von Gott und seinen Eigenschaften, von der heil.

Digitized by Google

Dreieinigkeit, vom Sündenfall, von Buße, Glaube, Rechtfertigung, Bekehrung, Wiedergeburt nicht Hauptstücke der christlichen Lehre? Der Mißstand ist nur der, daß sie in den Rahmen des Lutherschen Katechismus nicht hineingehören, und daß ihre Einfügung denselben zu einem ganz andern Buche macht, das jetzt plötzlich aus einem klaren, faßlichen zu einem verworrenen geworden ist? ꝛc. Alle diese und mehrere andere Unzuträglichkeiten entstehen, weil man den kleinen Katechismus zwingen will, etwas zu sein und zu bieten, wozu er nicht geschrieben ist. Die fünf Hauptstücke sind nicht dazu da, den Grundstock eines Systems christlicher Lehre zu bilden; auch enthalten sie nicht alles, was zur christlichen Lehre gehört, nicht einmal die wesentlichen Stücke derselben. Jeder Versuch, aus ihnen ein System zu bilden oder sie zu ergänzen, muß an der sich daraus ergebenden Gezwungenheit und Unklarheit scheitern." Luthers kleiner Katechismus ist also ungeeignet, durch irgendwelche ‚Erklärung' auf einen leitenden Gedanken gebracht zu werden, welcher durch den ganzen Unterricht hindurch alle Fragen bestimmt, so daß den Kindern nichts als Abschweifung erscheint, sondern der ganze Unterricht durchsichtig ist. —

„Ist dem wirklich so, dann ist es Zeit, dies offen auszusprechen. Denn dann kann man neue Wege einschlagen." — Rotermund beruft sich ferner noch auf einen Aufsatz von Lic. Kreibig (Zeitschrift für Pastoral-Theologie VI p. 53), der sich nach einem warmen Lobpreis des kleinen Katechismus also äußert: „Die Mängel treten erst dann hervor, wenn man den Katechismus als Leitfaden für eine vollständige Darstellung der christlichen Lehre benutzen will, wozu er nach Luthers Absicht gar nicht dienen soll. Er ist dazu da, von der Jugend auswendig gelernt zu werden, um darin die Quintessenz der christlichen Heilserkenntnis für das Leben zu besitzen: man mag auch beim Unterrichte daran anknüpfen und seinen Gang im allgemeinen beibehalten. Will man aber in diesen Rahmen die gesamte Heilslehre hineindrängen oder gar, wie das z. B. in dem Handbuch von Bachmann geschieht, die eigne Darstellung mit Luthers Worten kombinieren und so seine Erklärungen wieder erklären, so wird dadurch das Verständnis statt erleichtert nur unnötig erschwert."

Soweit folgen wir dem geehrten Herrn Verf. gern und teilen seine Bedenken gegen unser traditionelles Katechismusverfahren und die bekannten Katechismusbearbeitungen durchaus. Auch der Grundgedanke seines eigenen Versuches, das Christentum vor allem als eine geschichtliche Erscheinung aufzufassen und den Gang der Heilsgeschichte der Entwicklung der Heilslehre zu Grunde zu legen, kann nach dem bisherigen von uns im Principe natürlich nur gebilligt werden. Aber wir glauben, der Verf. hat sich seine Aufgabe doch etwas zu leicht vorgestellt bezw. gemacht; wir bezweifeln, daß man nach der Erkenntnis der Schwächen unserer Katechismusbehandlung sofort auch schon „neue Wege einschlagen," d. h. neue Experimente unbesehens und ungeprüft machen kann und

darf. — Wir gehen daher nicht weiter auf Rotermunds positiven Versuch ein, sondern erlauben uns nur, aus einer uns zur Verfügung gestellten handschriftlichen Anzeige des Rotermundschen Katechismus von Dr. Zahn-Cöslin, einige bemerkenswerte Sätze mitzuteilen. „Bei den Gegnern (d. h. den bedingungslosen Verteidigern des kleinen Katechismus) waltet der ‚falsche Wahn' ob, als ob die klassische Schönheit des berühmten Denkmals, welche etwa einen L. v. Ranke entzückt, gerade so recht das gesunde Brot für den gemeinen Mann sein müsse. Der Sinn für das einfache ist eben oft eher bei den Hochgebildeten, als bei den Wenig- und Halbgebildeten heimisch." „Wer aus der Quelle der biblischen Geschichte erst einmal wirklich geschöpft hat, weiß, daß alle Offenbarung etwas Geschichtliches ist, er kann daher erst dann mit seinen christlichen Gedanken ins reine kommen, wenn es ihm gelingt, sie geschichtlich zu ordnen. Der christliche Unterricht muß daher heilsgeschichtlich geordnet sein, und diesem Postulate kann man nicht gerecht werden, wenn man an die Disposition des kleinen Katechismus Luthers knechtisch gebunden ist. Der Vers. ist nicht der einzige, welcher es erfahren hat, wie belebenden Einfluß die heilsgeschichtliche Gruppierung des Lehrstoffes auf die Jugend ausübt. Es ist, wie wenn die Kinder plötzlich aus der Wüste abstrakter Scholastik in den Garten lebendiger Realitäten träten. Der Lehrende selbst gewinnt erst so die rechte Lehrfreudigkeit. Viele Katecheten haben sich ja auch schon von der Disposition des kleinen Katechismus emancipiert. Oft freilich nur so, daß sie eine Masse von Zwischensätzen einschieben. Und dann mit Hülfe von leidigen Diktaten. Man wagt nicht offen herauszutreten." „Genug — Rotermund in Brasilien tritt für eine katechetische Wahrheit ein, welche auch in seiner deutschen Heimat, wenn auch von vielen verleugnet, so doch auch von nicht wenigen und zwar nicht erst seit gestern lebhaft verteidigt wird. Die Probe, welche Rotermund nun aber in seinem Büchlein giebt, ist nicht gerade befriedigend. Diese Frucht ist noch nicht reif. Die Litteratur hat dem geehrten Verf. gefehlt. Da ist schon seit Beginn des Jahrhunderts in dieser Richtung tüchtig vorgearbeitet worden. Einen bedeutsamen Anfang machte Menkens „Anleitung zum eigenen Unterricht." Zahn nennt sodann die auch von uns besprochenen Schriften von Cremer, von Beck-Lindenmeyer (vgl. 1885, Nr. 15. 16) sowie Buchrucker, und fährt fort: „Rotermund verfolgt ja freilich in fünf Abschnitten die gesamte Geschichte von der Schöpfung bis zum Endgericht, aber er giebt in den Paragraphen weniger eine klare Zusammenfassung der Heilsgedanken, als ‚Überschriften', oft sehr gewagte Definitionen" ꝛc. — „Der hohe Zweck hat Anspruch auf größte Sorgfalt und Zusammenwirken aller. Aber wenn auch viele zusammenarbeiten, diesseits und jenseits der Meere, es wird doch wohl nicht gelingen, der lernenden Christenheit ein Büchlein zu bereiten, welches Luthers kleinen Katechismus entbehrlich machte. Das soll auch nicht der Zweck sein. Luthers Katechismus ist und bleibt das Kleinod der nach ihm ge-

nannten Kirche. Aber um dieses Kleinod dem christlichen Volke zu erhalten, bedürfen wir eines schlichten, didaktisch reiflich überlegten Handbüchleins der christlichen Lehre, in welchem auf Grund der Heilsgeschichte historisch-genetisch mit richtiger Verwendung von Schriftwort, Katechismus und Lied das Evangelium als ein Ganzes dem Verständnis dargeboten wird. Jeder Mitarbeiter ist willkommen, sonderlich der geehrte südamerikanische Verfasser dieses beachtungswerten Büchleins." Soviel von Rotermunds Versuch. Eine von dem Verf. direkt gestellte Frage, ob die Darstellung in Frage und Antwort noch festzuhalten, möchten wir ihm unsererseits mit einem entschiedenen ‚Nein' beantworten.

Wir haben die Geduld des Lesers vielleicht schon zu sehr in Anspruch genommen; wir könnten aber an des Apostels Wort erinnern: Daß ich immer dasselbe sage, reut mich nicht und macht euch desto gewisser. Dann allerdings meinen wir, daß die Fehler des traditionellen Katechismusverfahrens und die Forderung richtiger Grundsätze für den systematischen Religionsunterricht immer wieder besprochen und betont werden müssen und zwar so lange, bis diejenigen, welchen das sittlich-religiöse Heil des Volkes wirklich am Herzen liegt, bis die zu dieser bestimmten Aufgabe Berufenen gemeinsam Hand anlegen und sich über Ziel und Weg immer eingehender verständigen.

Die positive Forderung dürfte nach dem Erörterten schon als feststehend gewonnen sein, daß unter Beseitigung des scholastischen Verfahrens die christliche Religion als das, was sie ist, nämlich als eine geschichtliche Erscheinung und als die eminent praktische Angelegenheit des menschlichen Geistes und jedes einzelnen betrachtet und behandelt werde. Über das Wie? einer heilsgeschichtlich-genetischen Darstellung können die Meinungen noch sehr auseinandergehen, und wir halten diese Frage noch nicht zur definitiven Beantwortung reif. Wir halten mit Zahn, wie eben citiert, noch daran fest, daß der kleine Lutherſche Katechismus in den lutherischen Gemeinden in seiner Geltung bestehen bleiben muß, daß er zum mindesten nicht durch anderweitige Versuche so bald entbehrlich gemacht werden kann. Wir halten mit Cremer und Zahn es für möglich, daß der kleine Katechismus nach wie vor dem Unterricht zu Grunde gelegt werden kann, wenn man nur nicht in dem Luthers Sinn und Geist so durchaus widersprechenden Verfahren der Texterklärung von Luthers Arbeit die einzige Möglichkeit der Behandlung findet.

Ref. will nur einen Gedanken kurz andeuten, der ihm der Diskussion wert zu sein scheint, ohne daß er sich einbildet, damit die Lösung der schwierigen Aufgabe gefunden zu haben; er teilt ihn vielmehr nur mit, um dem Vorwurf des unfruchtbaren Kriticismus zu entgehen.

Das Apostolikum dürfte immer noch als ein ungemein schlichter und zweckmäßiger äußerer Rahmen für die Entwicklung der Heilslehre erscheinen: Schöpfung bezw. Vorsehung, Erlösung und Heiligung. Welche Gestalt wäre nun wohl ge-

eigneter, um das: Ich glaube an Gott den Vater, nebst der Erklärung Luthers den Kindern deutlich zu veranschaulichen, als Abraham, der Vater des Glaubens, womit die Idee des Glaubens in Übereinstimmung mit Paulus (Röm. 4 und Gal. 3) am besten in den Vordergrund gestellt wird. Stellen wir also Abraham an die Spitze! Dann folgt Moses mit dem Dekalog, der uns zeigt, was wir Gott ‚schuldig' sind, mit Rückblick auf den Sündenfall; und zum Übergang zum zweiten Artikel David, bezw. Elias und Johannes der Täufer, um die Idee der Buße und Erlösungsbedürftigkeit zu veranschaulichen. Dann das Leben und Werk Christi: Die Erlösung. Dann die Pfingstgeschichte mit Blick auf die erste Zeit der Gemeinde und die Entwicklung und Wirksamkeit Pauli: Der dritte Artikel mit Einfügung der drei letzten Hauptstücke. — Dieser Gang müßte natürlich näher begründet werden; es schien uns dieser Gang möglich, um den aufgestellten Forderungen der geschichtlich-genetischen Entwicklung verbunden mit möglichster lebendiger Anschaulichkeit und Beibehaltung der unvergleichlich wertvollen Lutherschen Erklärung möglichst gerecht zu werden. Aber wie gesagt, halten wir diese Frage noch nicht für reif. Es ist auch denkbar, mit der Predigt unseres Herrn selbst vom Reiche Gottes anzuheben. Andrerseits muß Rektor Dörpfelds in seinem sogen. 2. Enchiridion niedergelegter Gedanke gründlich beachtet und geprüft werden. Wir werden in unseren nächsten Aufsätzen auf diese Fragen zurückkommen.

Die Lehrweise Gottes in der heiligen Schrift.

Ein Beitrag zur biblischen Pädagogik.

Von G. Schumacher, Hauptlehrer in Solingen.

„Die Schule hat ihr eigentlichstes Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht in den biblischen Geschichten. In ihnen tritt dem Kinde verkörpert entgegen, was es glauben und thun soll. An ihnen soll es religiös groß wachsen.

Man hat zweifelnd gefragt: Ist das wirklich wahr? und hat über den Wert oder Unwert des biblischen Geschichtsunterrichts in Konferenzen herüber- und hinüber debattiert. Man mag aber die Sachlage ansehen, wie man will, man wird immer wieder darauf zurückkommen, daß Gottes Wort nicht bloß eine Geschichte hat, sondern, daß es wesentlich Geschichte ist, und daß Gott in den Lebens- und Völkergeschichten der Menschheit seinen Willen mit Lapidarschrift niedergelegt hat. Trotz alles Strebens wird darum die heilige Geschichte doch allezeit der gottgeweihete Boden bleiben, auf welchem christliche Erkenntnis und religiöses Leben groß wachsen; trotz allen Widerstrebens wird man doch anerkennen müssen, daß sie der geheiligte Träger in der Sitten- und Glaubenslehre ist, daß sie den feststehenden Stamm bildet, um den sich Lehre und Leben wie

der Epheu um die Eiche ranken, daß sie mit beredtem Munde den göttlichen Heilsplan und die großen Thaten Gottes predigt und daß wir für den Religionsunterricht der Volksschule niemals wieder ein so natürliches und christlich-pädagogisches Fundament bekommen werden, als die biblische Geschichte.

Für den Religionsunterricht ist sie das eigentlichste Anschauungsmaterial. Sie führt das Kind in eine wunderbare, das Gemüt tief erregende Welt; sie giebt eine Menge erhabener Tugendbeispiele, durch welche das religiös-sittliche Gefühl mächtig gefördert und das Gewissen mit dem rechten Inhalte gefüllt wird. Und wie sie in zahlreichen Exempeln den Frieden und die Seligkeit des mit Gott verbundenen und in ihm lebenden, webenden und seienden Menschen veranschaulicht, so führt sie uns andrerseits in klaren, wahren Lebensbildern das trotzige und verzagte Herz des von Gott losen Menschen vor und zeigt uns nicht allein die zum Elend und ins Verderben führenden Wege der Sünde, sondern auch die wunderbaren Wege der in der Zeit offenbar werdenden göttlichen Gnade, welche das zerstoßene Rohr nicht zerbricht und den glimmenden Docht nicht auslöscht. Sie zeigt uns Gott den Herrn als den Erzieher des Menschengeschlechtes der sich zuerst dem Abraham offenbart: „Ich bin der allmächtige Gott, wandl vor mir!" — der dann im Donner des Sinai seinem Knechte Mose als de Heilige erscheint: „Ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig", — und zuletzt in Christus sich als die Liebe offenbart, so daß wir bekennen: „Wir haben erkannt und geglaubt die Liebe, die Gott zu uns hat." „Gott ist die Liebe, un wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm." Es ist ein wunderbarer Entwicklungsgang, durch den uns die heilige Schrift vom ersten Worte im ersten Buch Mosis: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde" bis zum letzten Seufzer der Offenbarung Johannis: „Ja, Herr Jesu, komme bald" führt, — es ist der Entwicklungsgang der ganzen Menschheit und der eines jeden Einzelmenschen.

In der fortlaufenden Darlegung dieses Entwicklungsganges, sowie in den dabei offenbar werdenden Gestaltungen des Menschenherzens hält sie jedem Menschen, dem Fürsten wie dem Bettler, dem Alter wie der Jugend — — den Spiegel vor, in dem jeder sein Antlitz schauen und sein Wesen erkennen kann. Evas Fall und Absaloms Ehrgeiz, Petrus Verleugnung und Jakobs Betrug: da ist Fleisch von unserm Fleische. Wir sind es, um die es sich handelt, unser Bild wird uns vorgeführt ohne Schminke und ohne Heuchelei, wahr und klar, mutig-frei allezeit-treu und ewig-neu. Dazu kommt, daß uns die biblische Geschichte die höchsten Wahrheiten unserer Religion in einer Anschaulichkeit und Einfachheit darbietet, die jedem Kinde zugänglich ist. Und andrerseits hat sie wiederum eine Tiefe, welche wächst, je länger man hineinsieht, einen Inhalt, der zunimmt, je mehr man daraus schöpft, eine Kraft, die um so gewaltiger wird, je mehr man sich ihrer Einwirkung aussetzt. In der biblischen Geschichte ist ein Anschauungs-

material angesammelt, so reichhaltig und vollständig, daß die ganze Menschheit daran genug hat; hier sind Charaktere gezeichnet, an denen das Kind religiös groß wachsen kann; hier klingen Melodien, die, wenn sie in der frühesten Jugend angeschlagen werden, durch das ganze Leben hindurch tönen; hier werden Gefühle wachgerufen, die über Grab und Tod erhaben sind und einen Frieden ins Herz gießen, den die Welt nicht geben, aber auch nicht nehmen kann. —

Die biblische Geschichte ist das eigentlichste Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht." (Kehr.)

Diesem vorstehenden, so schönen Citate schließe ich mich allerseits an. Vorab will ich nur auf das eine hinweisen: „Gottes Wort zeigt uns den Herrn als den Erzieher des Menschengeschlechts"; „es ist ein wunderbarer Entwicklungsgang, durch den uns die heilige Schrift führt: es ist der Entwicklungsgang der ganzen Menschheit und der eines jeden Einzelmenschen." Ist und bleibt es nicht gerade für Lehrer, die es sich zur Lebensaufgabe gewählt, Kinder unterrichtend zu erziehen, eine ebenso hohe wie schöne Aufgabe, dem göttlichen Lehr- und Erziehungsplan nachzusinnen! Und wenn wir es thun, könnte es uns dann an Mahnung und Anregung fehlen, unsern Lehr- und Erziehungsplan nach dem göttlichen zu bestimmen und zu regeln?

Richten wir darum Herz und Sinn

1. auf die Lehrweise Jesu;
2. auf die Lehr- und Erziehungsweise Gottes;
3. auf die Lehrweise der Apostel!

1. Die Lehrweise Jesu.

1. Im einsamen Gefängnis brach für Johannes den Täufer die Stunde an, in der er fast irre wurde an der Wirksamkeit Jesu. So schickte er Boten aus, die zu Jesu selbst gehen mußten, ihn offen fragend: „Bist du der, der da kommen soll?" Das ist und bleibt aber eine Frage, die jeder Katechismus aufzunehmen und zu beantworten hat. Sie lautet im „Heidelberger Katechismus": „Wer ist der rechte Mittler und Erlöser! Woher weißt du das?" — Wie beantwortet nun der Herr diese Frage! Er läßt die Thatsachen reden. „Blinde sehen, Lahme gehen, Aussätzige werden rein, Taube hören, Tote stehen auf .... Sagt Johannes antwortend wieder, was ihr „sehet und höret!" —

2. Der Herr war einst Gast im Hause eines Pharisäers. Eine große Sünderin sank dort weinend zu seinen Füßen. Der Heiland duldete schweigend ihre Nähe, duldete auch ihr Beginnen. Der Pharisäer nicht. Er richtete — zunächst den Herrn: „er ist kein Prophet", und dann das Weib: „sie ist eine Sünderin." Selbstgericht übte er nicht. Hochmütig stand er beiden gegenüber.

So wollte der Herr ihm eine Lehre geben. Die biblische Lehre: „Es ist hier kein Unterschied, sie sind allzumal Sünder." — Dieselbe Lehre, dem geistlichen Lied entnommen:

„Vor dir sich niemand rühmen kann,
Es muß dich fürchten jedermann
Und deiner Gnade leben."

Die Katechismuslehre: „Auch unsere besten Werke sind unvollkommen und mit Sünden befleckt." — Wie führte nun der Herr sein Vorhaben aus? Er erzählte ihm eine Geschichte: „Es hatte ein Wucherer zwei Schuldner ꝛc." Das weitere überließ er seinem Zuhörer.

3. Nur eines nicht. Der Pharisäer bedurfte einer zweiten Lehre. Wer in demütiger Selbsterkenntnis glaubend Sühne gesucht und Vergebung gefunden hat, der liebet auch viel. Demut, Glaube und — Liebe gehören einerseits zusammen, Hochmut und — Liebesarmut andrerseits. Und so frage ich wieder: Wie hat der Herr diese Lehre in des Pharisäers Leben gestellt? Hat er etwa dem Pharisäer einen ausführenden Lehrvortrag gehalten? O nicht doch! Der Herr ließ in einfachster Weise die Situation reden. Siehest du dies Weib? Du hast mir nicht Wasser gegeben, meine Füße zu waschen, diese aber hat meine Füße mit Thränen genetzt ꝛc." —

4. Daß der Herr seinen Jüngern und durch dieselben den Völkern der Erde besonders eine Lehre geben wollte, wissen wir alle. Die Lehre: „Ein neues Gebot gebe ich euch, daß ihr euch untereinander liebet, gleichwie ich euch liebe." Und wiederum: „Daran wird jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt." Wie hat nun der Herr dies Hauptgebot christlicher Lehre vermittelt! „Er legte sein Oberkleid ab, umgürtete sich mit einem Schurz, holte Wasser in ein Becken, kniete nieder zu den Füßen eines Judas, eines widerstrebenden Petrus und — wusch allen die Füße." Und nach diesem Vorgang folgte dann das lehrhafte Wort: „Ein Beispiel habe ich euch gegeben, daß ihr thut, wie ich euch gethan habe."

5. Die Apostel bieten uns wiederholt die Lehre: „Alle eure Sorgen werfet auf ihn, denn er sorget für euch." Der Katechismus redet von dem Gott und Vater, „der uns mit aller Notdurft und Nahrung des Leibes und des Lebens reichlich und täglich versorget". Der Herr lehrte ganz in gleichem Sinne. Aber wie? „Sehet die Vögel unter dem Himmel an! Schauet die Lilien des Feldes an! Seid ihr nicht viel mehr, denn sie? Sollte Er das nicht vielmehr euch thun? O ihr Kleingläubigen!" So trug er die Lehre von rechter Sorgenfreiheit vor.

6. Unser rheinischer Unionskatechismus führt, wie der „Heidelberger", seine Lehre auf drei Hauptpunkte zurück. Dem Worte der Bibel entsprechend:

„Rufe mich an in der Not,
ich will dich erretten,
du sollst mich preisen!"

Dem Kirchenliede entsprechend:

a) „Ich rief zum Herrn in meiner Not:
Ach, Gott, vernimm mein Schreien!
b) Da half mein Helfer mir vom Tod,
Ließ Trost mir angedeihen.
c) Drum dank ich, Gott, drum dank ich dir!
O danket, danket Gott mit mir!"

So versucht nun der Katechismus, lehrend erkennen zu lassen:

1. wie groß unsere Sünde sei;
2. wie wir von unsern Sünden erlöset werden;
3. wie wir Gott danken sollen.

Das sind ja in der That drei Hauptstücke christlicher Lehre und so dürfen wir getrost voraussetzen, daß der Herr Jesus auch diese Stücke gelehret hat. Wir fragen nur: Wie? in welcher Weise? Erste Frage demnach: Wie lehret der Herr die „Sündenerkenntnis"?

Eine Samariterin stand vor ihm, den Krug in der Hand. Ohne obiges erste Hauptstück erkannt zu haben, hatte sie schon gebeten: „Herr, gieb mir Wasser, daß mich nicht mehr dürste!" Da sagt ihr der Herr: „Gehe, rufe deinen Mann!" Sie antwortet, vom durchdringenden Blick des Herrn getroffen: „Ich habe keinen Mann." Der Herr erwidert: „Du hast recht gesagt. Fünf Männer hast du gehabt, und den du nun hast, der ist nicht dein Mann." Des Weibes Antwort aber: „Herr, ich sehe!" sagt uns, daß das erste Hauptstück ihr Herz getroffen. Nach Sühne umschauend, wird nun bald jene erste Hauptwahrheit die Grundlage zum Bekenntnis des zweiten Hauptstückes: „Wir haben geglaubt und erkannt, daß dieser ist wahrlich Christus, der Welt Heiland."

7. Wer Antwort auf die Frage begehrt: Wie werde ich von meinen Sünden erlöset? der findet sie in der Erzählung von der Heilung des Gichtbrüchigen.

Jesus ist der rechte Mittler und Erlöser. Er ist's, der da spricht: „Sei getrost, deine Sünden sind dir vergeben!" Er spricht es, da er aus beredten Thatsachen heraus ihren „Glauben" sah, — den Glauben, der vor keinem Hindernis zurückwich. Er sprach es vor Freunden und Gegnern aus, um dann sofort zu beweisen, daß er auf Erden der rechte Erlöser sei. Er bewies es, indem er mit göttlicher Kraft der innern Heilung die äußere folgen ließ. „Auf daß ihr aber wisset, daß ich Macht habe, auf Erden Sünden zu vergeben, sprach er zu dem Kranken: „Stehe auf und wandele!"

So lehrte der Herr in gewaltigen Thatsachen den zweiten Teil des Katechismus.

8. Erlöste, die für die erfahrene Hülfe dankbar sind, will er; nach

solchen schaut sein Auge aus. Von dem Samariter aus, der vom Aussatz geheilet war und nun dankend zu Jesu Füßen lag, geht fort und fort Jesu Frage an die Christenheit, an die Völker der Erde: „Sind ihrer nicht zehn rein geworden? Wo sind aber die neun? Hat sich sonst keiner gefunden, der wieder umkehre und gäbe Gott die Ehre? So verkündet Jesus die Lehre von der Dankbarkeit, die Lehre des dritten Hauptstückes.

9. Auch übers Gebet sprach sich der Herr lehrend aus. In seiner ihm eigentümlichen Weise. Wie sollen wir beten? Er antwortet: „Bete nicht — wie die Pharisäer, die da gern stehen an den Ecken auf den Gassen! Gehe in dein Kämmerlein und schließe die Thür zu!" — „Bete nicht — wie die Heiden, die plappernd nur Worte machen! Bete: Unser Vater im Himmel!" —

10. Der Apostel Paulus hat 1 Kor. 13 der Christenheit einen Preisgesang der Liebe geboten. Auch der Herr Jesus hat uns einen solchen hinterlassen. Er schildert uns der „wahren Liebe Herrlichkeit: sie fraget nicht, sie bedenkt sich nicht; sie fürchtet sich nicht; sie zögert nicht; sie opfert gern; sie läßt nichts unvollendet." Aber — beachten wirs! — er bietet uns diese Schilderung, indem er uns „den barmherzigen Samariter" lebensgroß hinzeichnete. An ihm übersehen wir nicht „den aufmerksamen Blick; das mitleidige Herz; die hülfreiche Hand; den bereitwilligen Fuß; den geöffneten Beutel." Der Liebe dieses barmherzigen Samariters fügte der Herr dann die Mahnung hinzu — gültig für jedermann und für alle Zeiten —: „Gehe hin und thue desgleichen!" Wer aber die Ausführung versucht, ehrlich und aufrichtig, der wird nicht mehr versuchen, sich selbst mit den Werken des Gesetzes vor Gottes Angesicht zu rechtfertigen.

11. Ebenso lebensgroß und lebenskräftig und lehrhaft zeichnet uns der Herr Jesus die Demut und den Hochmut in vollen Menschengestalten. Jenes: „Gott, ich danke dir, daß ich nicht bin, wie andere Menschen!" ist noch immer die Grundsprache aller pharisäischen Heuchler. Das andere: „Gott, sei mir Sünder gnädig!" bleibt die Grundstellung aller aufrichtigen Gotteskinder. Jene fallen, diese steigen; so damals, so jetzt.

12. In Nazareth hatte sich der Herr selbst als die persönliche Erfüllung der Weissagung des Alten Testamentes vorgestellt. Seine Landsleute lächelten ungläubig dazu: „Ist er nicht Josephs Sohn?" Da griff der Herr mit kundiger Hand wieder zu den Schriften des Alten Bundes, und dann zeichnete er ihnen, wenn auch in kurzen, doch in großartigen Zügen

a) das Prophetenbild Elias, seinem ungläubigen Volke gegenüberstehend, Hülfe und Rettung bietend der gläubigen Witwe in Sarepta;

b) das Prophetenbild Elisas, um ihn her die ungeheilten Aussätzigen in Israel, aber Hülfe und Rettung bietend dem Syrer Naemann.

Und der Erfolg? Es war ein gewaltiger. Man stieß ihn von dannen.

So oder so. Nazareth kam zur Entscheidung. Die Geschichte vermittelte den Erfolg.

13. Von „Tod, Grab und Ewigkeit" haben wir lehrend zu reden. Schauen wir unsern Herrn an, indem wir fragen, wie er davon geredet habe? Auch angesichts der Ewigkeit redet und lehret der Herr in derselben Weise.

Ich erinnere an die Parabel „vom reichen Mann und dem armen Lazarus." Gedenken wir aber seines lehrhaften Wortes: „Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, der wird leben, ob er gleich stürbe" — so wissen wir doch auch, daß uns dies Wort sofort an das Grab Lazarus drängt; was aber an und in ihm geschah, das wirft doch ein helles Licht auf sein lehrhaftes Wort. Wort und That treffen ergänzend zusammen.

Wann wird das Ende der Welt hereinbrechen? Geschichtliche Antwort: wenn die Mission ihr Werk vollendet, ihre Aufgabe gelöst hat.

Wie wird es hereinbrechen? „Sonne und Mond werden den Schein verlieren; das Meer und die Wasserwogen werden brausen ꝛc."

Und dann? Dann wird das Himmelreich gleich sein zehn Jungfrauen ꝛc.

Dann wird er sich setzen auf den Stuhl seiner Herrlichkeit — —; dann wird er sagen: „Ich bin hungrig gewesen, ihr habt mich gespeiset ꝛc."

Nachdem ich an vorstehenden Beispielen versucht habe, das Wesen der Lehrweise Jesu anzudeuten und erkennen zu lassen, will ich in dieser ausführlichen Weise aufhören. Aber ich möchte doch noch nicht ganz schließen. Ich möchte den Eindruck vermitteln, daß die Lehren Jesu durchweg

entweder eine geschichtliche Grundlage haben, durch welche die Lehre erläutert und verständlich gemacht wird,

oder die Lehren Jesu vereinigen in sich anschauliche Elemente.

Zu jedem sechs Beispiele.

a) Lehren Jesu von geschichtlicher Grundlage aus:

1. „Viele werden kommen von Morgen und von Abend und mit Abraham ꝛc." — Der Herr sagte es, als seinem Blicke der römische Hauptmann erschien, so demütig und so gläubig, daß er den Ältesten aus Israel gestehen mußte: „Solchen Glauben habe ich in Israel nicht gefunden." Diesem Einen werden die Vielen folgen.

2. „Ich bin das Brot des Lebens." Der Lehre steht die vorangegangene Erzählung von der wunderbaren Speisung in der Wüste erläuternd zur Seite. Nicht minder der Hinweis des Herrn auf die Speisung des Volkes unter Moses.

3. „Ich bin das Licht der Welt." — Diesem Worte folgte auf dem Fuße die von der Welt an unerhörte Thatsache, daß er einem gebornen Blinden die Augen öffnete.

4. Nicht lange danach sank der geheilte Blindgeborne anbetend zu des

Herrn Füßen, laut bekennend: „Herr, ja, ich glaube!“ In weiterm Umkreise standen die Pharisäer, die finstern Blickes auf diese Gruppe hinschauten. Indem nun der Herr Freund und Feind mit seinem Auge durchschaute, sagte er: „Ich bin zum Gericht auf diese Welt gekommen, auf daß, die da nicht sehen, sehend werden, und die da sehen, blind werden.“ —

5. Die Pharisäer hatten jenen Blindgebornen, der sich von seinem Lebensretter nicht reißen ließ, aus ihrer Gemeinschaft gestoßen, ihn in den Bann gethan. Im Gegensatz hierzu suchte der Herr den Verbannten auf und schloß sodann mit ihm vor aller Welt die innigste Gemeinschaft. So mißachtete der Herr thatsächlich den Urteilsspruch des obersten Gerichtshofes in Israel. Und darum mußte sich nun der Heilige in Israel verantworten. Er that es unaufgefordert, freiwillig. So folgte seine Rede „vom guten Hirten“, der gekommen, daß die Seinen „Leben und volle Genüge haben sollen“, im Gegensatz zu „den falschen Hirten“, die nur kommen, „zu stehlen, zu würgen, umzubringen.“ —

6. „Lasset die Kindlein zu mir kommen! Wehret ihnen nicht!“ — Und Mütter umstanden ihn, die von ganzem Herzen bereit waren, ihm ihre Kindlein zuzutragen, — aber auch Jünger, die unwilligen Antlitzes den Müttern wehrten. — u. s. w. —

b) Lehren Jesu, anschauliche Elemente in sich schließend:

1. Die Stellung seines himmlischen Vaters zum Volke Israel hat er gezeichnet und veranschaulicht im Gleichnis „vom Weinberg“.

2. Seine Gänge nach Jerusalem stellte er dar im Gleichnis vom „Feigenbaum im Weinberg“. „Herr, laß ihn noch dies Jahr!“ flehte er himmelan. Was aber wollte er in diesem Jahre? Er wollte Jerusalems Kinder „sammeln, wie die Henne ihre Küchlein sammelt“. — Vergebens! Jerusalem wollte nicht. So zeichnete nun der Herr das nahende Gericht in anschaulichster Weise. „Feinde werden um dich eine Wagenburg schlagen, dich belagern, an allen Orten ängsten, keinen Stein auf dem andern lassen.“ —

3. Seine große Lehre vom Himmelreich: die Gründung, die Entwicklung, den Ausgang desselben umfassend, hat der Herr vorgeführt in den Gleichnissen „vom Säemann und viererlei Acker, — vom Unkraut unter dem Weizen, — vom Senfkorn, — vom Sauerteig, — vom verborgenen Schatz im Acker, — von der köstlichen Perle, — vom Netz im Meere.“

4. Um seinen Aposteln zu bezeichnen, was sie später auszuführen hätten, sagte er ihnen: „Ich will euch zu „Menschenfischern“ machen.“

5. Dem Schriftgelehrten, der ihm folgen wollte, ohne daß er sich des Ernstes dieser Nachfolge bewußt geworden war, sagte er: „Die Füchse haben Gruben, die Vögel Nester, ich habe nicht, da ich mein Haupt hinlege.“ — Einem andern, der wohl folgen wollte, aber nicht sofort, antwortete er: „Wer die Hand an den Pflug legt und ziehet zurück, der ist nicht geschickt zum Reiche Gottes.“ —

6. In der Bergpredigt redete er von „guten und faulen Bäumen", hinzusetzend: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" — Er redete „vom breiten Wege mit weiter Pforte", vom „schmalen Wege mit enger Pforte", — und dann folgte die Mahnung: „Gehet ein durch die enge Pforte!" — Er redete von „einem Hause, auf Felsen gebaut", es trotzet dem Sturm und dem Wetter; und im Gegensatz redete er „vom Hause, auf Sand gebaut", es stürzte im Unwetter zusammen. — u. s. w.

Es seien damit der Beispiele genug. Was lassen sie deutlich erkennen? Das: Unser Herr und Heiland hat es in außerordentlicher Weise verstanden, seine göttliche Lehre den Zuhörern durch Thatsachen, durch Geschichte und Gleichnis zu vermitteln, zu veranschaulichen. Geschichte und Lehre sind in der Lehrpraxis des Herrn unzertrennlich.

2. Die Lehr- und Erziehungsweise Gottes.

Daß ich mich nur auf Andeutungen beschränke, wird der Leser gewiß begreiflich finden. —

Die heilige Schrift zeigt uns Gott den Herrn als „den Erzieher des Menschengeschlechts". Wir fragen: Wie erzieht Gott den einzelnen Menschen, die einzelne Familie, das einzelne Volk, die ganze Menschheit? Die Antwort bietet uns das Alte Testament in verständlichster Weise.

Diese Darstellung voraussetzend, frage ich: Wie erzog Gott einen Abraham, — einen Jakob, — einen Joseph, — einen Moses, — einen Hiob, — einen David? Wie erzog er die Familie Jakobs, — die Familie der Naemi, — die Familie Elis und Samuels? Wie erzog er das Volk Israel?

Die Antwort lautet: Gott erzog sie alle durch das volle Menschenleben, durch das Leben mit seinen Höhen und Tiefen, mit seinen freudigen und erschütternden Ereignissen, mit seinen Kämpfen, Siegen und auch Niederlagen, mit seinen mühevollen Arbeits- und auch sonnigen Feiertagen: dies volle Menschenleben erzog unter Gottes Leitung die einzelnen, die vielen; die Familien, die Völker. —

Nach bewegter Lebensführung sank ein Hiob nieder, anbetend bekennend: „Ich erkenne, daß du alles vermagst und kein Gedanke ist dir verborgen."

Nach überaus schwerer Lebenszeit — viele Jahre gehörten dazu — brach ein Joseph in die Worte aus: „Ihr habt mich nicht hergesandt, sondern Gott. Um eures Lebens willen hat mich Gott vor euch her gesandt. Ihr gedachtet, es böse mit mir zu machen, Gott aber gedachte es gut zu machen."

Fast am Schlusse einer sehr bewegten Lebensführung feierte Josua mit seinem ganzen Volke ein Sieges- und Dankfest. Da ging ihm der Mund von dem über, wessen das Herz so voll war. So verkündete er laut, daß er Großes erlebt, aber auch Großes begriffen und erfahren habe. „Ihr habt gesehen,

was der Herr an euch und an euren Feinden gethan hat, denn er hat für euch gestritten. So erwählet nun, wem ihr dienen wollt! Ich und mein Haus, wir wollen dem Herrn dienen!"

Noch mitten im Lebensgange drängt sich über Davids Lippen der Ruf: „Der Herr, der mich von Löwen und Bären errettet hat, der wird mich auch erretten von diesem Philister!" — — —

Die ordentlichen und außerordentlichen Ereignisse des Menschenlebens sind es, durch welche Gott, der den Gang des Lebens leitet und regiert, die Menschen erzieht." —

Jetzt mögen auch einige Andeutungen über die Lehrweise Gottes hier Platz finden.

Im Alten Testamente hat Gott der Welt seinen Willen im Gesetz offenbart. Nicht unwichtig erscheint mir, die nähern Umstände bei der Gesetzesoffenbarung zu erwägen.

Sie erfolgte nicht in Ägypten, nicht in Raemses, nicht am roten Meere, weder diesseits, noch jenseits, nicht in Elim, — —, sie erfolgte erst in der Wüste Sinai. Warum erst hier?

Der Herr wollte seinem Gesetze eine sehr bemerkenswerte Einleitung geben. Israel sollte zuvor gesehen haben, was Gott den Ägyptern gethan, — auch gesehen haben, wie Gott sein Volk auf Adlers Flügeln durch die Wüsten getragen. So hatte Israel in gewaltigen Thatsachen erfahren, daß der Gesetzgeber „der Herr" sei; der Herr, der Gesetze erlassen kann und mit gewaltiger Hand die niederschlägt, die seine Gebote verachten. Pharao mochte fragen: „Wer ist der Herr?" — sein Untergang im roten Meer giebt die Antwort: Er ist „der Herr." — Israel hatte aber auch gesehen, daß der Gesetzgeber „sein Gott" sei, der es „mit aller Notdurft und Nahrung des Leibes und des Lebens reichlich und täglich versorget und wider alle Fährlichkeit beschirmet und behütet, ohn' sein Verdienst und Würdigkeit, aus lauter väterlicher, göttlicher Güte und Barmherzigkeit" und der darum erwarten dürfe, daß sie gern seinen Geboten gehorchen würden. Und so gewinnt der Eingang des Gesetzes: „Ich bin der Herr, — dein Gott, — der ich dich aus Ägyptenland geführt", für Israel volle Bedeutung. „Wollt ihr nun meiner Stimme gehorchen?"

Die äußern Erscheinungen am Tage der Gesetzgebung hatten ja auch ihre Bedeutung. Donner und Blitz, Erdbeben und Feuer bezeugten es dem Volke fast handgreiflich, daß ihr Herr und Gott der „Allmächtige und der Heilige" sei. Warum aber eine so majestätische, furchterregende Offenbarung? Moses sagt es uns: „Gott ist gekommen, daß er euch versuche und daß seine Furcht euch vor Augen wäre, auf daß ihr nicht sündiget." —

Seinen Abraham wies der Herr zum Sternenzelt, um ihm dann seine Frage zu beantworten. Seinem Moses ließ er zuvor den flammenden

Dornenbusch schauen, der nicht verzehrt wurde, um ihn dann als Retter nach Ägypten zu weisen. Ein Josua mußte zunächst schauen, daß seine Krieger geschlagen von Ai zurückkehrten, und dann hieß es: „Israel hat sich versündigt.“ Welch' erziehende Bedeutung hatten doch für Moses und sein Volk der Stab Moses, die eherne Schlange — —! Ich schließe mit der Behauptung und glaube dazu berechtigt zu sein: So oft Gott, der Herr, den einzelnen oder den vielen sich mahnend, züchtigend, lehrend offenbarte; so oft die Propheten auf Gottes Geheiß dieselbe Aufgabe zu lösen hatten: ebenso oft zeigt es sich, daß die „göttliche Lehre“ durch äußere Erscheinungen, durch Lebenserfahrungen, durch geschichtliche Thotsachen vorbereitet, veranschaulicht, erläutert, mit einem Wort: vermittelt wurde. Das ganze Alte Testament ist ein großer Beleg dafür.

Wie lehrt Gott, der Herr, die Menschheit im Neuen Testamente?

Nicht durchs Gesetz auf Sinai, und doch durch das Gesetz. Was Sinai forderte, Gott hat es hier der Welt in leibhaftiger, persönlicher Erscheinung vorgestellt.

Der ewige Sohn Gottes, vom Vater der Welt gegeben, ist in seiner wundervollen, lebensgroßen Persönlichkeit das Gesetz selber.

Forderte jenes Gesetz, Gott über alle Dinge zu fürchten, zu lieben und zu vertrauen, — hier schaute die Menschheit in der That den, dessen ganzes Wesen und Leben in solcher Liebe aufging.

Forderte jenes Gesetz die hingebendste Nächstenliebe, — hier schaute die Menschheit den, dessen Liebe ausharrte bis in den Tod.

Golgatha ist die heilige Stätte, von der aus Gott, der Herr, für ewige Zeiten in großer Geschichte die Menschen lehrt und erzieht.

Wir wollen nicht vorüber eilen, wollen vielmehr stille stehn, um der Aufgabe sinnend zu gedenken, die der sterbende Heiland hier zu lösen hatte, die er vollkommen gelöst hat. Welche Aufgabe!

„Der Herr war nicht bloß dazu berufen, den dargereichten Kelch zu trinken, er sollte mit ganz eigentlicher Arbeit und Herzensmühe leidend und duldend Gottes Werke vollbringen. Er sollte ertragen mit einer Hingabe, in welche nicht der mindeste Unwille gegen den sich mischte, der dies Opfer forderte; er sollte ertragen mit voller und unbedingter Einstimmung des eigenen Willens. Und dies hingebende Hinaufschauen nach oben sollte allezeit zugleich umschlagen in den Liebesblick auf alle, für welche jenes Opfer dargebracht wurde, so daß auch nicht die leiseste Bitterkeit gegen diese Urheber seiner Last in seinem Herzen auftauchte. Diese unermeßliche Aufgabe der höchsten Selbstverleugnung gegen den Vater, der ihn diese Wege wandeln hieß, — gegen die Menschen, die erfinderisch das Schwerste ihm erschwerten: das war das Werk, das der Herr ausgeführt.

Digitized by Google

Die Menschen haben an Jesu gethan, was sie gewollt; was Arges in der Brust des Menschen war, der Herr hat es erduldet. Wie wunderbar, — Jesus hielt an dem so offenbar gewordenen Geschlechte fest. Je einmütiger die Welt ihn ausstieß, um so entschiedener neigte er sich ihr zu; je mehr sie sich von ihm lossagte, desto weniger will er sie lassen. Das war ein nie gesehener Kampf. Die Welt wollte in ihrem Hasse jedes Band zerstören, durch welches sie mit ihm zusammenhing; er wollte in seiner Liebe Bande knüpfen, unzerreißbar für die Ewigkeit. Und er behielt das letzte Wort. Sie haben ihren Haß ganz ausgeschüttet, ihre Waffen sind verbraucht, — sie sind am Ende. Sie wollten die Liebe töten, aber — die Liebe stirbt nicht." (Steinmeyer.)

Und so hat Gott, der Herr, in den Thaten und Reden seines Sohnes auf Erden für die Menschheit eine unversiegbare Quelle entspringen lassen, aus der sie Lehre um Lehre, Kraft um Kraft, Heilung um Heilung schöpft.

Gott lehret die Menschen in den beiden Testamenten aus den Thatsachen seiner Allmacht, seiner Liebe, seiner Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit ꝛc. heraus.

3. Die Lehrweise der Apostel.

Soll ich nun noch etwas sagen, wie die Apostel Jesu Befehl: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker!" ausgeführt, so darf und so kann ich ganz kurz sein.

Die Apostel wurzelten mit ihrem ganzen Sein und Wesen, mit ihrem Glauben, ihrer Liebe und ihrer Hoffnung im Leben Jesu. Ihn hatten sie gesehen, ihn gehört, ihn mit ihren Händen betastet. Und was sie nun gesehen und gehört hatten: das verkündigten sie. Jesu Lebensbild war ihrer Lehre Fundament.

So entrollt ein Petrus dem Volke Israel in Jerusalem, dem hohen Rate, der Heidenfamilie im Hause des Kornelius dies Lebensbild, und dann folgte seine große Lehre:

„So wisse nun das ganze Haus Israel gewiß, daß Gott diesen Jesum zum Herrn und Christ gemacht hat."

„Das ist der Stein, von euch Bauleuten verworfen, der nun zum Eckstein geworden ist."

„Von diesem Jesu zeugen alle Propheten, daß durch seinen Namen alle, die an ihn glauben, Vergebung der Sünden empfangen sollen."

Ein Stephanus fügte in seiner Verteidigungsrede diesem Lebensbilde seines Herrn, das groß und gewaltig vor seinen Augen stand, bis der Tod dieselben brach, noch die Geschichte seines Volkes im Alten Bunde hinzu.

Abgesehen davon, daß Paulus den Juden die Schriften des Alten Testamentes, den Heiden ihre Götzenaltäre vorführte, so erzählte er auch wiederholt

seine eigene Lebensgeschichte. Nicht nur hörte man ihm mit größter Aufmerksamkeit zu, man brach zudem in die Worte aus: „Paule, du rasest! Die große Kunst macht dich rasend!“

Soll ichs kurz sagen, was die Apostel in ihren Predigten der Welt gebracht haben, womit sie den Erdkreis erneuert? Sie haben in vier großen Evangelien Jesu Leben erzählt; sie sind und bleiben „Jesu Zeugen“ bis an das Ende der Erde.

Und so schließe ich mit dem Worte eines Schulrates: „Schaue hinein in die Geschichtsbücher der heiligen Schrift: die biblische Geschichte ist durch und durch Lehre; und schaue hinein in die Lehrschriften der Bibel: die biblische Lehre ist durch und durch Geschichte.“ —

Es will mir scheinen, als ob diese göttliche Lehr- und Erziehungsweise, wie sie der Kirche und der Schule in Gottes Wort offenbart worden ist, sehr berechtigt sei, ein gewichtiges Wort mitzureden, wenn wir nach dem „wie?“ unseres religiösen Unterrichtes fragen. —

Die gesamte Darstellung dieser biblischen Lehrweise bestätigt mir nachfolgende Citate, die ich damit den Lesern recht dringend zur Beachtung empfehlen möchte.

„Trotz allen Widerstrebens wird man es doch anerkennen müssen, daß die biblische Geschichte die geheiligte Trägerin der Sitten- und Glaubenslehre ist, — daß sie den feststehenden Stamm bildet, um den sich Lehre und Leben wie der Epheu um die Eiche ranken, — daß wir für den Religionsunterricht der Volksschule niemals ein so natürliches und pädagogisch-christliches Fundament bekommen, als die biblische Geschichte, — endlich, daß sie das eigentlichste Anschauungsmaterial für den religiösen Unterricht bietet.“ (Kehr.)

„Die heilige Geschichte muß das erste und hauptsächlichste Moment der Erziehung und des Unterrichtes sein, die Lehre erst das zweite. So muß im Religionsunterrichte eine wesentliche Veränderung vorgehen. Die Geschichte geht voraus, als worin sich das, was man lehren will, lebendig zeigt; sie ist gleichsam die lebendige Begriffserklärung. Darauf folgt die Lehre. Was nämlich als ein Leben durch Geschichte feststeht, stellt sich nun als Lehre heraus in der heiligen Schrift. Sodann ergiebt sich aus Geschichte und Lehre der Schrift die Geschichte des lebenden Volkes: Kirchenlied, Katechismus.“ — (Nissen.)

„Wenn ernste, christlich gesinnte Leute aus dem Volke zu irgend einem ernsten Gespräch selber einen Beitrag geben wollen, so habe ich oft gehört, daß sie sagten: „Unser Pfarrer oder unser Lehrer hat immer so gesagt“ und nun brachten sie entweder ein Sprichwort oder eine diesem ähnliche Sentenz oder ein Gleichnis

oder eine den Charakter einer Anekdote an sich tragende Erzählung. Damit war die Sache, soweit sie ihr eigenes, inneres Verständnis berührte, zum Abschluß gebracht. Um einen solchen Kern hatte sich alles, was von früherer Lehre noch in ihrem Gedächtnis lebte und was für sie selber noch reproduzierbar war, angesetzt; was einen solchen Kern nicht gefunden, war entweder verflüchtigt oder hatte doch zum wenigsten aufgehört, für sie ein bewußtes, im Verkehr bräuchliches und gangbares Eigentum zu sein. Die Lehre, die jenen volkstümlichen Ausdruck findet, geht, wie tief, wie sinnig, wie fein sie auch sein mag, dem Volk zu Kopf und zu Herzen. Was jenen Ausdruck nicht findet, sondern in der ausschließlichen Form der Schulweisheit an dasselbe gebracht wird, das will, wie scharfsinnig, wie durchdacht, oder auch wie platt und trivial es sein mag, ihm weder zu Herzen, noch zu Kopf gehen. Es kommt nicht zum Keimen im Volksgemüt; ist die Zeit des Unterrichts vorbei, ist alles in solcher Form Mitgeteilte auf eine uns oft unerklärliche Weise spurlos verweht." — (Caspari.)

Ich schließe mit einem Wunsche. Möchte die göttliche Lehrweise, auch die hinzugefügten Citate uns oft veranlassen, unsere Unterrichtsweise in gewissenhafte Selbstprüfung zu nehmen! Möchten dabei folgende Fragen den Tenor bilden:

1. Ist unser biblischer Geschichtsunterricht durch und durch Lehre?

2. Ist unser Unterricht in Spruch, Lied und Katechismus durch und durch Geschichte?

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Korrespondenzen.

Aus Hessen-Nassau. Die Oberschulinspektion des Kreises Schlüchtern ging unlängst infolge Anordnung Königl. Regierung von zwei bewährten Fachmännern, den Seminarlehrern Spengler und Leimbach in Schlüchtern, auf zwei Pfarrer über. — Als erfreulich ist dagegen zu melden, daß der Rektor Dr. Quehl in Oberurkirchen, der geistige Vater der „Schaumburger Lehrervereinigung", die auch den Lesern des Ev. Schulblattes als Herbartkränzchen bekannt ist, zum Kreisschulinspektor ernannt wurde. Herr Dr. Quehl ist seminaristisch gebildet — er besuchte von 1869—71 das Seminar in Homberg — und hat sich später Universitätsstudien gewidmet. Wir gratulieren herzlich! — Die Schuldeputation in Frankfurt a/M. beabsichtigt, die Zahl der Unterrichtsstunden an den Volksschulen zu mindern, die Ziele jedoch im wesentlichen beizubehalten. Die Kommission, welche diese heikle Aufgabe lösen soll, besteht aus den Herrn Dr. Kortegarn, Konsistorialrat Dr. Jung, Rektor Dr. Sommerlad, Rektor Dr. Dietrich und den Volksschul-Rektoren Herber, Schnabel, Bardorff und Hinkel. Von den Genannten hat nur Dr. Dietrich einige Erfahrungen im Volksschulwesen gesammelt, da er 6½ Jahr Rektor an einer Volks-

schule war, doch hat er in den letzten Jahren wöchentlich nur 6 Stunden unterrichtet. Die übrigen Herren haben noch nie oder doch nur ganz kurze Zeit in der Volksschule gearbeitet. Diejenigen, welche diese Arbeit am besten kennen, welche an diesen Schulen seit ihrer Gründung gewirkt haben, werden auch hier, wie leider fast überall, zu so wichtigen Beratungen nicht herangezogen.

Aus der Aufgabe der Kommission könnte man leicht den Schluß ziehen, daß die Lehrer an den Volksschulen zu viel Zeit hätten zur Erreichung der Ziele und es sich recht bequem machen könnten. Das ist jedoch keineswegs der Fall; fast in allen oberen Klassen giebt es viele Nachzügler, denen der Lehrer nach dem Schlusse der Schule noch nachhelfen muß. Der eigentliche Grund dieser Maßregel ist wohl nur die liebe Sparsamkeit. In den nächsten Jahren werden nicht so viele neue Lehrer angestellt werden müssen, wenn die Stunden gehörig vermindert werden. Aber die Ziele entsprechend niedriger zu stecken, das wäre natürlich einer Stadt wie Frankfurt unwürdig.

Die Volksschulen sind übrigens wahre Monstra. Die Arnsburger Schule hatte im letzten Jahre 1664 Schüler, davon waren in den beiden ersten Klassen 105, die Annaschule 1044, in den ersten Klassen 122, und die Bornheimer Volksschule 1618, in den ersten Klassen 85 Schüler.

Die Lehrer und Lehrerinnen an denselben haben darum an die Schuldeputation eine Petition eingereicht, die doppelstufigen, vierklassigen Schulen in achtklassige umzuwandeln.

Daß die Analyse des kindlichen Gedankenkreises von großer Wichtigkeit ist, wird glücklicherweise immer mehr eingesehen. Ein Frankfurter Kollege nahm unlängst eine solche bei 11—12jährigen Mädchen der dritten Klasse einer Bürgerschule vor, welche folgendes Resultat ergab. Es hatten u. a., in % ausgedrückt, nicht gesehen: den Friedhof an der Eckenheimer Landstraße 7., das Frankfurter Nizza 21, den neuen Sachsenhäuser Friedhof 65, das Senckenbergianum 32, den zoologischen Garten 34, den Palmengarten 75, das historische Museum 53, den Kaisersaal 64, die Bildergalerie 95, ein Floß auf dem Maine 9; 44% waren noch nicht auf dem Maine, drei noch auf keiner Eisenbahn gefahren, 83 waren noch nicht auf dem Pfarrturm gewesen. Was die Umgebung betrifft, so waren 24% nicht in Bockenheim, 28 nicht in Offenbach, 79 nicht in Hanau, 82 nicht in Bergen, 85 nicht in Königstein, 97 nicht auf dem Feldberg gewesen. — Von 37 Schülerinnen erkannte nur eine den Baum vor dem Fenster des Klassenzimmers als eine Birke, die anderen meinten, es sei eine Pappel, Eiche, Kastanie, Trauerweide u. s. w. Daß die Bäume auf dem Schulhof Platanen heißen, wußten nur 8. Auf die Frage, warum das Denkmal auf dem Peterskirchhofe das Kriegerdenkmal heiße, erfolgte die Antwort, „weil die Frankfurter Krieger darunter begraben liegen."

Es ergiebt sich daraus, wie wichtig Schulwanderungen und Spaziergänge gerade für die Großstadt sind. Es wird immer noch viel zu viel als selbstverständlich vorausgesetzt. Z.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Sprachliche Neuheiten.

Französisch.

Dr. G. Luppe und J. Ottens, Elementarbuch der französischen Sprache für Oberrealschulen, Realschulen und verwandte Anstalten. 1. Teil. Das erste Schuljahr (des französischen Unterrichts.) Zürich, Orell, Füßli. 1885. 157 S. 1,50 M.

Die Herren Verfasser sind an der Oberrealschule zu Kiel angestellt und haben sich bei der Ausführung der vorliegenden Arbeit in erster Linie nach den preußischen Lehrplänen vom 31. März 1882 gerichtet, sich aber grammatisch besonders an Zillers Elementarbuch der französischen Sprache angeschlossen. Diesem 1. Teile soll für das 2. und 3. Schuljahr je ein 2. und 3. Teil folgen. Jeder Teil enthält alles, was Lehrer und Schüler auf der jeweiligen Stufe für ihre Zwecke nötig haben: ausreichendes französisches und deutsches, nach grammatischen Gesichtspunkten geordnetes Material zum Übersetzen, einen nach Kategorierung oder etymologischen Rücksichten geordneten Wortschatz, eine Auswahl poetischer und prosaischer Lesestücke und naturgemäße Anleitung zur Konversation."

Der Schwerpunkt des ganzen Kursus liegt in dem französischen Übungsstoff, mit dessen Auswahl und Durcharbeitung die Verfasser induktiv verfahren. Dieser Stoff, obschon auch für die praktischen Bedürfnisse des Lesens, Sprechens, Übersetzens und der grammatischen Erkenntnis berechnet, ist aber doch insofern zugleich interessant und bildend, als er sich den verschiedensten Unterrichtsgegenständen, der Geschichte und Sage, der Religion, der Naturgeschichte, Heimatkunde und Geographie ꝛc. enge anschließt und diese bei jeder Übung thunlichst im Zusammenhange behandelt. Jede Lektion hat eine bestimmte Überschrift; jeder Übung schließt sich unmittelbar das grammatische und orthoepische Regelwerk an; Neues und Wichtiges tritt durch den Druck deutlich hervor; bei Ausnahmefällen ist die Aussprache in deutscher Schrift angegeben. Alles dies, nebst sehr wertvollen Anhängen macht das Werk zu einem der empfehlenswertesten der Neuzeit.

Ausführlicheres über die Methode und den Gebrauch der Lehrbücher giebt ein Prospekt, der gratis von der Verlagsbuchhandlung bezogen werden kann.

Eug. Muller, L'aide de la conversation française avec questionnaires et dictionnaire francais-allemand. Hannover, K. Meyer. (Gustav Prior). 1885. 144 S. 1,80 M.

Die Klagen über die äußerst geringen Erfolge der im Schul- und Privatunterricht angestellten Konversations-Übungen würden nicht so allgemein und so berechtigt sein, wenn die Lehrer des Englischen und Französischen neben einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung das erforderliche Lehrgeschick überhaupt und die unerläßliche Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen Gebrauche dieser Sprachen besäßen. Dann würden die bereits vorhandenen Lehrbücher und die Lektüre für diesen Zweck ja soweit ausreichen, daß sich mit denselben einige Sprachfähigkeit bei Schulkindern im Alter von 15 oder 16 Jahren erzielen ließe. Wir zweifeln aber nicht, daß sich bei Schülern dieses Alters oder auch noch bei ältern im Privatunterricht bedeutend mehr erreichen ließe, wenn man für solche praktische Exercitien einen Führer wie den genannten von Eugen Müller fleißig und geschickt benutzte. Der Verfasser desselben, der in angesehenen Berufsstellungen Gelegenheit genug ge-

habt hat, sein Verfahren zu erproben, bietet hier auf Grund solcher Erfahrung ein treffliches Hilfsmittel für die französische Konversation, bestehend in 136 lehrreichen und interessanten kurzen Erzählungen, die sich durch ihren reichen, mannigfaltigen und dramatisch belebten Inhalt zum Lesen, Übersetzen, Zergliedern, Stückübersetzen und namentlich zu Sprechübungen in Fragen und Antworten, zum Memorieren und Recitieren vortrefflich eignen. Die Sprachübungen werden durch das nebenstehende Questionnaire wesentlich erleichtert und gefördert; außerdem ist durch ein vollständiges alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis, in welches auch Eigennamen mit historischen Notizen aufgenommen sind, dafür gesorgt, daß die Schüler sich auf das Verständnis und die Übersetzung der Erzählungen gründlich vorbereiten können. Im übrigen müssen wir für die Behandlung auf die vom Verf. gegebenen Winke verweisen. Druck und Papier des Büchleins sind ohne Tadel.

Hubert Wingerath, Dr. Direktor der Realschule von St. Johann zu Straßburg, Petit vocabulaire français. Cologne, 1884. Buchhandlung von Du Mont-Schauberg. 51 S. Kart. 40 Pf.

Derf., Lectures enfantines. Daf. 1884. 96 S.

Derf., Choix de lectures françaises à l'usage des écoles secondaires; Première partie: classes inférieures. 3. Aufl. 1884. 250 S. 2 M.

Derf., Deuxième partie: classes moyennes. 2. Aufl. 394 S. 3 M.

Die Lectures enfantines bilden eigentlich die Einleitung zu dem größeren Lesebuche Choix de lectures françaises, sind aber nunmehr als Lesestücke der „Anschauungs-Methode" auch davon getrennt, aber auch um einige Gedichte vermehrt worden; letzteres sind mit besondern Präparationen versehen, während das Petit vocabulaire die Wörter der Lectures enfantines nach der Reihenfolge dieser enthält. Das Vokabular kann freilich auch selbständig benutzt werden, da sich die in beiden Büchlein zu Grunde gelegten Stoffe überall finden. Sie sind dem Anschauungskreise des Kindes entnommen, wie deutsche Lesebücher für die Unterstufe und handeln von der Schule, der Kirche, dem Hause, dem Speisezimmer, dem Schlafzimmer, der Küche, dem Wohnzimmer, der Familie, dem Spielzeug und dem Kinderspiel, der Kleidung, den Körperteilen, den Haustieren, dem Garten, von Feld, Wiese und Weinberg, vom Walde, von Stadt und Dorf und von der Einteilung der Zeit. — Wo die Sprache der Familie die französische ist, wie noch vielfach im Elsaß, da kann das vortreffliche Lesebüchlein, dem wir gern den Titel „der Wohnort" oder „die Heimat" gegeben hätten, schon im 2. Schuljahre benutzt werden; in andern Anstalten vom 2. Semester des französischen Unterrichts an.

Ebenso wird sich die Zeit der Benutzung des größeren Lesebuches Choix de lectures françaises, je nach den Umständen verschieben. In vielen altdeutschen Anstalten, höheren Töchter-, höheren Bürger- und Realschulen (nicht Realgymnasien), dürften die beiden vom Verf. für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten bestimmten Bücher sicherlich für die Mittel- und die Oberstufe ausreichen. In der neuen Aufl. ist das schöne und reichhaltige Werk wesentlich verkürzt und den neueren gesetzlichen Bestimmungen genauer anbequemt worden, so daß der 1. Teil für Quinta und Quarta, der 2. Teil für Tertia und Untersekunda paßt. In der ersten Auflage hatte es schon den Beifall einer schleswig-holsteinischen Direktoren-Konferenz, wie auch eine durchweg

günstige Aufnahme in der Presse gefunden und die neue zwar völlig umgearbeitete, aber allseitig aufs sorgfältigste geprüfte Auflage dürfte den ungeteilten Beifall aller Litteratur- und schulkundigen Kritiker finden.

Der erste Teil enthält außer jener Einleitung 7 Erzählungen, 38 Fabeln, 12 Parabeln, 16 Mythen und Legenden, 7 fromme Sagen, 42 Anekdoten und Erzählungen, 6 größere Kapitel aus der Geschichte des Altertums, 14 naturhistorische Schilderungen und in einer besondern poetischen Abteilung 58 Fabeln und Parabeln, 9 Erzählungen und 29 Lieder in Romanzen nebst einem ausreichenden Wörterbuch.

Der zweite Teil ist reichhaltiger an realistischen Stoffen, von denen der Verfasser lebhaft wünscht, daß sie, wie bei deutschen Lesebüchern üblich ist, bei dem Realunterrichte mitbenutzt werden. Er enthält 12 Mythen und Legenden, 15 Erzählungen, 47 Darstellungen aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, 53 geographische Schilderungen, 16 naturwissenschaftliche, 22 Abhandlungen verschiedenen Inhalts, 20 Briefe und 72 poetische Stücke, jedoch ohne Wörterbuch.

Bei der Auswahl der Stoffe im 1. Teile hat der Verfasser weniger auf die Namen als vielmehr auf Inhalt und Form der Lesestücke gesehen, sich an denselben durchgehends auch größere oder kleinere Umgestaltungen erlaubt, da die französische Litteratur an guter und brauchbarer Jugendlektüre eben nicht reich ist. Auch für den 2. Teil sind, obschon alles von namhaften klassischen Autoren herrührt, die Stücke doch zu selbständigen Ganzen abgerundet. Von den historischen und geographischen Stoffen sowie von den Briefen behauptet der Verfasser, daß man sie bis jetzt schwerlich in andern französischen Lesebüchern für Deutsche finde, und wir freuen uns, daß er sich nicht gescheut hat, seiner echt deutschen Gesinnung durch Aufnahme von historischen Abhandlungen über „Luther auf dem Reichstage zu Worms, von Merle d'Aubigné und über den deutsch-französischen Krieg Ausdruck zu geben. Sonst ist mit Recht darauf gesehen, daß der Schüler mit der franz. Sprache auch „Land und Leute in Frankreich" näher kennen lernt.

Die Ausstattung der Bücher ist eine in jeder Hinsicht tadellose.

In Obersekunda und in Prima werden natürlich größere und zusammenhängende klassische Werke, besonders geschichtliche und dramatische gelesen.

Als Ergänzung dazu empfiehlt sich ein jüngst erschienenes Heft:

Dr. Adolf Kreßner, Aufsätze technischen und historischen Inhalts zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Für die obersten Klassen der höheren Lehranstalten. Baden-Baden (jetzt Braunschweig), bei Oskar Sommermeyer. 128 S. 1,20 M.

Während die meisten Lehrbücher, die denselben Zweck verfolgen, wie das vorliegende, nur aus dem Französischen ins Deutsche übertragen, Aufsätze enthalten, die dann zur Rückübersetzung eingerichtet sind, werden hier größtenteils deutsche Originalstücke vorgelegt, und zwar statt der Anekdoten, Biographien und Erzählungen glaubt der Verfasser heutzutage für Realgymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen Abhandlungen aus der Astronomie, Physik, Chemie, Mineralogie, Technologie und Bauwissenschaft nebst historischen und belletristischen Stoffen bieten zu müssen. Es sind folgende 22 Nummern: Eine wunderbare Entdeckung. Die Störungen des Mondlaufes. Merkur und Venus. Physikalische Bemerkungen. Das Mikroskop. Chemische Bemerkungen. Von den Krystallformen. Sauerstoff und Ozon. Das Chlor-mollgas. Die Wärme.

Schokolade. Edelsteine. Die Tuilerien. Leuchttürme. Das Alter des Menschengeschlechts. Aufstand der Preußen. Herkules Monte. Verdienste des großen Kurfürsten Friedrich Wilhelm um das Wohl seines Landes. Das Erdbeben von Lissabon. Die Schlacht bei Waterloo. Die Sahara. Leiden des jungen Werther. Das Geheimnis des Arztes. — Diese von bekannten deutschen Schriftstellern ohne wesentliche Veränderung entnommenen Stoffe sind durchweg nicht leicht zu übersetzen. Doch bietet der Herausgeber in Anmerkungen manche Hilfe, selten freilich in betreff der Grammatik, in welcher die Übersetzer die nötige Sicherheit erlangt haben müssen, wohl aber bei eigentümlichen Ausdrucksweisen, besonders solchen Wörtern, die in den gangbaren Wörterbüchern nicht zu finden sind. Der Verfasser hofft, durch solche Arbeiten das Studium der französischen Sprache dem der lateinischen in den Oberklassen ebenbürtig zu gestalten und behauptet, die Stoffe größtenteils darauf hin schon erprobt zu haben. Wer sich, auch ohne Primaner einer höhern Lehranstalt zu sein, in der französischen Komposition üben will, dem sind die „Aufsätze" von Dr. Kreßner gewiß sehr zu empfehlen.

Im Anschlusse hieran machen wir noch auf folgende Schriftchen aufmerksam:

Otto Wendt, Rektor, Französische Briefschule. Hannover, Carl Meyer (G. Prior). 1885. 126 S. 1,20 M.

An fremdsprachlichen Briefstellern für Deutsche fehlt es ja nicht. Mit der französischen Briefschule von Wendt dürfte aber der erste glückliche Versuch zu einem streng methodisch angelegten derartigen Hilfsbuche gemacht sein. Von den in Aussicht genommenen Abteilungen liegen die beiden ersten hier vor. Der Verf. teilt das Material in jeder Abteilung ein in:

1. Allgemeine Bemerkungen über Anreden, Anfänge, Unterschriften und Wendungen in Briefen;

2. Musterbriefe zur Anschauung;

3. Stoffe mit ausgeführter Form;

4. Die Stoffe sind gegeben, der Schüler sucht die Form.

5. Vokabular.

Die 1. Abteilung enthält in einfacher Form: Briefe von Kindern an Freunde; an Eltern, Vormünder, Paten u. s. w.; an Fremde. Geschäftsbriefe. Billete. Anzeigen. Quittungen.

Die 2. Abteilung in erweiterten Formen: Briefe an Freunde, an Eltern und Verwandte, an Fremde. Der kaufmännische Geschäftsbrief. Der Schuldschein. Der Wechsel. Die Vollmacht. Dann am Schluß Präparationen: Vokabeln und Anmerkungen sprachlicher und sachlicher Art.

Offenbar eine sehr fleißige und gediegene, dabei in ihrer Art originelle Arbeit, die sich für Handels- (Mittel-) und Fortbildungsschulen durch eine planmäßig durchgeführte Methode und durch eine vorzügliche Ausstattung aufs beste empfiehlt.

Dr. O. Schulze, Französische und englische Briefe zur Einführung in die Handelskorrespondenz. Gotha, Schloeßmann. 1886. 40 Pf.

16 französische und 12 engl. Briefmuster mit Anmerkungen auf 30 S. enthaltend, welche namentlich solche jungen Leute in die fremdsprachliche Geschäfts-Korrespondenz einführen sollen, die nach Erlangung des einjährig-freiwilligen Zeugnisses größtenteils die Schule verlassen und sich dem Kaufmannsstande widmen. Zur Erlangung „einer gewissen Kenntnis des Briefstils" dürften diese mit Anmerkungen versehenen guten Muster gewiß hinreichen, schwerlich aber zur Erwerbung einer auch nur bescheidenen Fertigkeit in der eigenen Korrespondenz, was von dem Herausgeber auch nicht beabsichtigt zu sein scheint. Dr. J.

1. Dr. F. Scholz, Naturgemäße Gesundheitslehre auf physiologischer Grundlage. Leipzig, J. J. Weber. 307 S. 3 M.
2. Jul. Kirchhoff, Gesundheitslehre für Schulen. (Pädagog. Sammelmappe, 87. Heft.) Leipzig, Siegismund & Volkening. 122 S. 80 Pfg.

Zu 1. Der Verfasser, welcher Direktor der Kranken- und Irrenanstalt zu Bremen ist, hat in vorliegender Schrift sich die Aufgabe gestellt, ein hygienisches Haus- und Familienbuch, bei Vermeidung gelehrten Beiwerkes, zu schreiben und hat dabei in erster Linie an die Lehrerwelt gedacht. Er geht hierbei von der ganz richtigen Ansicht aus, daß die von Schulmännern und Ärzten immer entschiedener gestellte Forderung des Unterrichts in der Gesundheitslehre nur dann erfüllt werden kann, wenn die Lehrer selbst erst sich den Gegenstand ganz zu eigen gemacht haben. Diesem Bedürfnisse will das Buch entgegenkommen, gleichzeitig aber überhaupt Interesse für hygienische Fragen in weiteren Kreisen erwecken.

Der Inhalt besteht aus 17 Vorträgen, welche folgende Themen behandeln: 1. Geschichtliche Skizze. 2. Aufgaben der Gesundheitslehre. 3. Luft, Licht, Wärme. 4. Boden und Wasser. 5. Klima. 6. Wohnung. 7. Nahrung. 8. Sterblichkeits- und Krankheitsziffer. 9. Von dem Wesen der Krankheiten, ihrem Verlauf und Ausgängen. 10. Von den Krankheitsursachen. 11. Von den Seuchen. 12. Von der Körperpflege im allgemeinen. 13. Pflege der Verdauungs-, Atmungs- und Cirkulationsorgane. 14. Hautpflege und Kleidung. 15. Pflege der Bewegungs- und Sinnesorgane. 16. Pflege des Kindes. 17. Zur Seelendiätetik.

Nr. 2 ist eine Arbeit des Bürgerschullehrers Jul. Kirchhoff in Leipzig, von welchem 1876 eine „Anthropologie“ veröffentlicht worden ist. Sie behandelt in 5 Kapiteln und 20 §§ folgende Gegenstände: I. Was sollen wir essen und trinken (§§ 2—7)? II. Das Atmen (§§ 8—13). III. Wie wird unsere Hauptthätigkeit in gesundem Zustande erhalten? (§§ 14. 15). IV. Über Bewegung, Arbeit und Ruhe (§ 16). V. Wann erhalten wir unsere Sinne gesund? (§§ 17—20).

Beide Autoren sind Vertreter der rationellen und volksverständlichen Gesundheitspflege. Kirchhoff weist im 1. § die Abhängigkeit der psychischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit von der physischen Gesundheit nach; Scholz entwickelt auf S. 12—17 die Aufgaben der Gesundheitslehre. Der freie Blick des vorurteilslosen Arztes offenbart sich in folgenden Worten: „Nicht mehr sehen wir die uns heimsuchenden Epidemien als Teufelswerke, bestenfalls nur als Fügungen Gottes an, sondern wir bemühen uns um die Erforschung ihrer natürlichen Ursachen, wir wissen von vielen, und von allen können wir es voraussetzen, daß sie die Produkte unsrer Lebensweise sind, des Bodens, den wir bewohnen, unsrer Nahrung und unseres Wassers oder der Luft, die wir atmen. Auch legen wir nicht mehr fatalistisch die Hände in den Schoß, sondern handeln nach Maßgabe unsrer hygienischen Einsicht. Wir suchen unsre Kenntnis der Krankheitsursachen immer mehr zu vervollkommnen, wir wissen, daß wir unter Umständen Krankheiten, auch solche epidemischer Natur, verhüten können, und die Lehre von den vermeidbaren Krankheiten nimmt bereits einen nicht unwichtigen Platz in der allgem. Gesundheitslehre ein. Dies gilt nicht bloß von den epidemischen, sondern auch von den konstitutionellen, d. h. den aus einer besondern individuellen Beschaffenheit (Konstitution) hervorgehenden Krankheiten. . . . Längst ist der alte Aberglaube über-

wunden, daß, wenn auch nicht für den Tod, so doch für jede Krankheit ein Kraut in der Apotheke gewachsen sei, und daß es nur darauf ankomme, den richtigen Arzt zu finden, der seinerseits schon das richtige Mittel finden werde."

Nach Scholz ist die Lehre von den Krankheitsursachen die Grundlage und Vorbedingung der Gesundheitslehre, den Inhalt letzterer aber macht die Lehre von der Verhütung der Krankheiten aus. Was auf S. 15—17 hierüber gesagt ist, sind hochbeachtenswerte Worte.

Der 3. Vortrag, behandelnd „Luft, Licht und Wärme, ist ein rechtes Schatzkästlein, in welchem nachgewiesen wird, daß die atmosphärische Luft unser elementarstes und unentbehrlichstes Lebensmittel und daß die Atmung ein Ernährungs- und Regenerationsprozeß ist, welcher den Eintausch ernährenden, lebenspendenden Gases gegen verbrauchte Stoffe bedeutet. Es wird das Atmen in geschlossenem Raume und die dadurch bedingten Veränderungen der Luft untersucht, der Einfluß frischer, reiner Luft auf das Wohlbefinden nachgewiesen und daraus die erste hygienische Pflicht „Atme nur reine Luft!" abgeleitet. Ebenso interessant ist die Untersuchung über den Einfluß der Temperatur und der Wärme.

Dieselbe Materie hat auch Kirchhoff sehr instruktiv behandelt und zwar unter den Aufschriften: 1. Was atmen wir? 2. Wie atmen wir? 3. Warum atmen wir? 5. Welche Gesundheitsregeln lassen sich daraus ableiten? (S. 48—75.)

Der 4. Vortrag der Scholzschen Gesundheitslehre handelt von „Boden und Wasser," von Gegenständen, deren hervorragende hygienische Bedeutung besonders durch den großen Gesundheitslehrer v. Pettenkofer nachgewiesen worden ist. Was der Verfasser über Porosität und Durchlässigkeit des Bodens, über das Grundwasser und die Schwankungen des Grundwasserstandes, über die oberhalb des Grundwassers befindliche Bodenschicht, welche ebenso sehr der Durchfeuchtung als auch der relativen Austrocknung ausgesetzt ist, gesagt hat, ist ebenso lehrreich als interessant; das gilt auch für die abgeleiteten hygienischen Forderungen, der Austrocknung und der Reinhaltung des Bodens. Bei Besprechung der Beschaffenheit des Wassers weist Verf. nachdrücklich darauf hin, daß nicht bloß das Trink-, sondern auch das Nutzwasser rein sein soll. Darauf führt die Erwägung, daß Infektionsstoffe dem Körper höchst wahrscheinlich viel häufiger durch die Atmung, also durch die Lungen, als durch den Magen zugeführt werden. Durch den Gebrauch unreinen Nutzwassers wird die Gelegenheit gegeben, auf den Kleidern oder den Fußböden ꝛc. zurückgebliebene und eingetrocknete Infektionskeime, die sich alsdann der Luft mitteilen, einzuatmen, und daß somit also verdorbenes Nutzwasser ebenso gefährlich für die Gesundheit werden kann, wie schlechtes Trinkwasser.

Die beiden folgenden Vorträge behandeln das „Klima" und die „Wohnung". Zu dem folgenden Kapitel „Nahrung" nur einige Bemerkungen. Zunächst ist anzuerkennen, daß der Verf. mit aller Entschiedenheit gegen das Vorurteil, die Fleischbrühe sei die Quintessenz aller nährenden Fleischbestandteile, auftritt, während sie doch in Wirklichkeit wenig Nährstoffe enthält. — Die große Wichtigkeit des Gemüses, besonders aber des Obstes für den Haushalt und namentlich für die Gesundheit der Kinder tritt nicht in das nötige Licht. — In einer „Gesundheitslehre" muß, wenn vom Kaffee die Rede ist, auch auf den Kaffee-Mißbrauch und die schädlichen Folgen des Kaffeetrinkens, namentlich für unsere täglich 6 Stunden in der Schule sitzende, von Luft und energischer Muskelbewegung viel zu sehr zurückgehaltene Kinderwelt, nachdrücklich aufmerksam gemacht werden. Das vermißt

man in beiden Büchern. Durch das lange Stillesitzen und die vielstündige ununterbrochene Gehirnarbeit entstehen im kindlichen Organismus ohnehin Stauungen in der Säftecirkulation und eine ungleiche Blutverteilung. Durch den Kaffee, welcher den Pulsschlag beschleunigt, das Blut noch mehr ins Gehirn treibt, wird das Übel in hohem Grade verschlimmert, so daß nicht selten Herzklopfen, Schlaflosigkeit und große nervöse Reizbarkeit die notwendige Folge ist. Aber auch noch andere schädliche Wirkungen hat der Kaffee für jugendliche, sowie für sitzende, geistig arbeitende und weniger stark organisierte Personen im Gefolge, doch würde ein Eingehen hierauf zu weit führen.

Kirchhoff hat das Kapitel der Nahrung und Ernährung recht eingehend behandelt und zwar unter § 2 Hunger und Durst. Die Nahrungsmittel und Nahrungsstoffe. § 3. Die Verdaulichkeit der Nahrungsmittel. § 4. Die Genußmittel. § 5. Die verdorbenen und gefälschten Nahrungsmittel. § 6. Wie befördern oder hindern wir die Verdauung? § 7. Das Blut ist flüssiger Leib. — Die zur Veranschaulichung dienenden Abbildungen sind gut.

Im 8. Vortrage handelt Scholz von der Sterblichkeits- und Krankheitsziffer, von der mittleren Lebenserwartung und von dem wahrscheinlichen Lebensziel, im 9. Vortrage vom Wesen der Krankheiten, ihrem Verlauf und ihren Ausgängen. In letzterem wendet er sich nachdrücklich gegen die herrschende Anschauung über das Kranksein; er sagt u. a.: Das Leben des Organismus ist untrennbar von den Erscheinungen des Stoffwechsels, so untrennbar, daß wir Leben und Stoffwechsel geradezu als sich deckende Begriffe ansehen müssen. Leben und Stoffwechsel sind aber abhängig von dem Vorhandensein der natürlichen Lebensbedingungen, wie Luft, Wärme, Nahrung u. s. w., sowie von der Beschaffenheit derselben. Ist diese „normal", d. h. nicht vom Gesunden abweichend, so ist auch ihre Einwirkung auf den Organismus eine gesunde und der Stoffwechsel zeigt demgemäß ebenfalls keine Abweichungen vom Regelmäßigen, d. h. der Körper ist gesund u. s. w." Krankheit ist also ein falsches Vonstattengehen des Stoffwechsels, was der Verf. an mehreren Beispielen trefflich nachweist. Sodann verbreitet er sich über Arten, Dauer und Verlauf der Krankheiten und giebt Beispiele von Naturheilung, da die eigenen lebendigen Kräfte des Organismus den Stoffwechsel wieder zur Ordnung rufen. Auch über Aufgabe und Mission des Arztes spricht er sehr treffende Worte. — Im Hinblick auf den für eine Buchrecension gewährten Raum muß ich mich fürs weitere kurz fassen. Auch die übrigen Vorträge des Verfassers verdienen gelesen und, was noch wichtiger ist, beherzigt zu werden; ausdrücklich mache ich noch aufmerksam auf die Vorträge 12—15. Mit dem letzten Vortrage „Zur Seelendiätetik" betritt der Verfasser pädagogisches Gebiet und verrät auch hier den Mann mit scharfsehendem Blicke und richtigem Urteile. Zum Beweise hierfür werde einiges mitgeteilt. S. 286 heißt es: „Wenn einerseits die Schulung der Sinnesorgane eine Hauptaufgabe der hygienischen Pädagogik bildet, so muß andrerseits das Vorstellungsvermögen vor zu hastiger Arbeit und zu großer Überfülle des Stoffs behütet werden. Hier gilt zunächst als Regel, daß nicht unvermittelte Vorstellungen bestehen bleiben, sondern nur solche dargeboten werden dürfen, die mit dem bereits vorhandenen Vorstellungskreise in organische Verbindung eintreten können. Denn wie ein Haufen loser Bausteine noch kein Haus darstellt, dieses vielmehr erst aus der kunstmäßigen Zusammenfügung derselben entsteht, so müssen auch die Einzelvorstellungen in der Seele des Kindes in festem Stützverbande zu einander stehen

und eine gesicherte Grundlage abgeben... Hierin wird oft schon in der frühesten Kindheit gesündigt. Das zerfahrene, sich überhastende, abspringende Wesen so vieler Kinder, die sie beherrschende nervöse Unruhe, welche sie bei keinem Gegenstande ausdauern läßt, ist oft die Folge der abspringenden und auf das kindliche, der Schonung bedürftige Gehirn mit einer Überfülle von Gegenständen einstürmenden Erziehungsmethode u. s. w." Gewiß ein schönes Beispiel von Übereinstimmung, in welcher der erfahrene Physiolog an der Seite der Pädagogen und Psychologen kämpft. Auch über die der modernen Schule zur Last gelegten schädlichen hygienischen Einwirkungen, über Überbürdung, Gehirnschwächlinge spricht sich Verf. recht zutreffend aus. S. 288 sagt er: „Noch viel mehr aber schadet zu große geistige Anstrengung überhaupt. Denn der Geist arbeitet nur mit Hilfe des Gehirns, und die Nervenzelle ist als organisches Gebilde ebenso gut der Ermüdung ausgesetzt, wie die Muskelfaser u. s. w."

Kirchhoff behandelt in §§ 14 und 15 „Das Hautorgan" und zwar 1. die Haut als das Hauptorgan für die Wasserabgabe, und 2. die Haut als Hauptorgan für die Wärmeabgabe. Es geschieht dies in verständlicher und anziehender Weise.

Beide Schriften sind geeignet, in das Wesen der Gesundheitslehre einzuführen und verdienen deshalb empfohlen zu werden. Daß Nr. 1 größere Dienste zu leisten vermag als Nr. 2, ergiebt sich selbstverständlich nicht bloß aus dem größeren Umfange, sondern auch aus der ganzen Anlage und aus den weiter gesteckten Zielen. H. Grabs.

Dr. Ernst Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig, G. Reichardt. 1886. 167 S. 3 M.

Wir haben es hier mit einem ungewöhnlich interessanten Buche zu thun. Dr. Barth, der verdiente Herausgeber der „Erziehungsschule", trägt uns seine Gedanken über die Verderbtheit der Zustände im modernen Familien-, Gemeinde-, Staats-, Schul- und Kirchenleben vor und giebt dann die Mittel an, welche nach seiner Überzeugung zur Heilung führen müssen. Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile. Der erste, „Irrgänge" überschrieben, enthält folgende Abschnitte: die Gegenwart im allgemeinen, die Familie, die Schule, die Kirche, der Staat, das Partei- und Vereinswesen. Der zweite Hauptteil, überschrieben: „Zum Ziele", gliedert sich folgendermaßen: die neue Gemeinde, die neue Gemeinde und die Familie, die Erziehungsgemeinde, die Kirchengemeinde, die Socialgemeinde, die Provinzialgemeinde und der Staat, Schlußwort. Unter den Schriften, denen der Verfasser nach einer Notiz im Vorworte Förderung und Anregung verdankt, befindet sich auch Dörpfelds „Freie Schulgemeinde".

Ein düsteres und trauriges Gemälde ist es, das uns Dr. Barth im ersten Teile seines Buches entrollt. Man wird beim Lesen an das Wort des Propheten Jesaias erinnert: Das ganze Haupt ist krank, das ganze Herz ist matt. Die Familien sollen die Wurzeln bilden, aus denen Staat, Schule und Kirche ihre Nahrung gewinnen; aber wie der Verfasser nachweist, sind diese Wurzeln zum großen Teile verfault und verdorben. Die Schule ist, bei allem Ansehen, das sie genießt, und trotz der immensen Geldsummen, die besonders für die sogenannten „höheren Lehranstalten" geopfert werden, doch weit entfernt, ihrem obersten Zwecke, eine Stätte sittlich-religiöser Charakterbildung zu sein, gerecht zu werden. Aus der Kirche ist die Kraft der apostolischen Zeit längst entwichen; ihre Ohnmacht ist offenkundig. Der Staat soll ein von sittlichen Ideen durchdrungenes, auf den eigenen Kraftäußerungen seiner Angehörigen ruhendes

Gesellschaftswesen sein; aber ein flüchtiger Blick auf den modernen Staat zeigt, wie wenig derselbe solchen Anforderungen entspricht. Und ebensowenig wie die berufenen Gesellschaftsfaktoren: Familie, Schule, Kirche, Staat ist das Partei- und Vereinswesen unserer Tage imstande, das irdische Gottesreich aufzurichten.

Wie nun der Verfasser für diese tiefen Schäden Abhülfe zu schaffen gedenkt, das ist in aller Kürze schon auf dem Titel des Buches angedeutet, nämlich: durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. „Wir müssen zurückkehren zur alten apostolischen Christengemeinde, selbstverständlich zu einer solchen, die getragen wird von unserer vervollkommneten Einsicht in wirtschaftlicher und politischer Beziehung und so angelegt, daß sie bei fortschreitender Erkenntnis wohl verbessert werden, aber nicht, wie ehemals, dem Untergange verfallen kann." Anfänge solches christlich-socialen, auf Selbstverwaltung und Selbstregierung basierten Gemeindelebens findet Dr. Barth in den durch Zinzendorf gestifteten Brüdergemeinden. Es ist von hohem Interesse, zu lesen, wie sich der Verfasser die Ausführung seines Planes im einzelnen denkt. Gewiß wird manches davon manchem Leser allzu schwierig, ja unausführbar dünken. Erinnern wir uns aber an das treffende Wort Geibels: „Das Echte bleibt das Schwere." Ein hohes Ideal ist es, das Dr. Barth in seinem Buche aufzeigt; möge es an den Kräften zu seiner Verwirklichung nicht fehlen.

E. H. W.

1. Leben und Schriften von Joh. Heinr. Schüren, ehem. Ober-Schulinspektor und Seminardirektor in Osnabrück. Herausgegeben von H. J. Freye, Rektor in Dissen. Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh. 5 M.

Der Verfasser, ein ehemaliger Schüler des sel. Schüren, giebt im ersten Teile seines Buches auf 18 Seiten eine kurzgefaßte Biographie seines entschlafenen Lehrers, in welcher er mit warmer Begeisterung dessen reichgesegnetes Wirken schildert.

Der zweite Teil, 388 Seiten stark, enthält die Schriften Schürens. Der Reichtum und die Mannigfaltigkeit der darin niedergelegten Gedanken kann hier nur durch Wiedergabe der Überschriften in etwa angedeutet werden: 1. Haustafel eines christlichen Schulmannes. 2. Gedanken über den Religionsunterricht. 3. Bilder von Schulmännern aus alter Zeit. 4. Wie werde ich, wie bleibe ich ein guter Lehrer? 5. Zweck und Mittel in der Arbeit eines christlichen Volksschullehrers. 6. Erziehung zur Aufmerksamkeit. 7. Erziehung zum Gehorsam. 8. Ansprache bei der Einführung in das Amt des Schulinspektors der Stadt Osnabrück 1833. 9. Ansprache zur Eröffnung eines Lehrerfestes. 10. Festrede zum 300jährigen Reformationsfeste der Stadt Osnabrück. 11. Was ist Wahrheit? 12. Aufruf des Frauenvereins. 13. Aufruf für die Hünenburg. 14. Christliche Haustafel. 15. Album-Inschriften und Briefe.

„Goldkörner im Sande der Zeit" nennt der Verfasser mit vollem Recht Schürens Schriften, und wir sind ihm von Herzen dankbar, daß er sie gesammelt und damit der Gefahr der Vergessenheit entrückt hat. Einem von Liebe zu Gott und dem Nächsten erfüllten Gemüt entquollen, zeugen sie von inniger Frömmigkeit, reicher Erfahrung, aufopfernder Berufstreue und einer Gewissenhaftigkeit, die sich auch für das Kleinste vor Gott verantwortlich weiß. Wer nun gute Belehrung, väterliche Mahnung und Zurechtweisung und kräftige Anregung gebrauchen kann, der greife zu den Schriften von „Vater Schüren", es wird ihn nicht gereuen. Und damit sei denn obiges Werk aufs wärmste empfohlen.

Digitized by Google

2. Kaiser Wilhelm und seine Paladine. Ein Lebensbild für das deutsche Volk von Dr. H. Wiermann. Leipzig, Rengersche Buchhandlung.

In klarer, faßlicher Sprache und recht patriotischer Darstellung behandelt der Verfasser das thatenreiche Leben unsers Kaisers. Welcher Schriftsteller vermöchte aber die überaus segensreiche Thätigkeit unseres erhabenen Landesherrn darzustellen, ohne dabei derjenigen Männer zu gedenken, welche in Gemeinschaft mit ihm für Preußens Größe und Deutschlands Einheit so Großes geleistet haben! So zeigt denn auch unser Büchlein unsern Kaiser „inmitten des Glanzes seiner in volles Licht gestellten Paladine." — Das nach Form und Inhalt vortreffliche Buch kann dem gebildeten Leser bestens empfohlen werden.

3. Von demselben Verfasser und in demselben Verlage ist ferner erschienen: Generalfeldmarschall Graf von Moltke. Ein Lebensbild.

Es ist ein treffliches Buch, besonders interessant durch die Mitteilungen aus dem Generalstabswerk über den deutsch-östreichischen und den deutsch-französischen Krieg, wodurch auch der Laie in militärischen Dingen einen Einblick in die tiefeingreifende und geniale Thätigkeit des „großen Schweigers" bekommt.

B. H.

Geographie von Palästina zum Gebrauch in Seminaren, beim Katechumenen-Unterricht und für Lehrer. Von Dr. R. Schramm. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Durchgesehen und mit Vorwort von Dr. Konrad Furrer. Mit 9 Ansichten und Richters Karte von Palästina. Bremen, Heinsius. VIII u. 104 S. 1,25 M.

Dieses Werkchen giebt in recht anschaulicher Darstellung eine Schilderung der Landschaften Palästinas und seiner Grenzgebiete und ist nach guten älteren und neueren Quellen bearbeitet. Durch Heranziehen der aus der biblischen Geschichte bekannten Ereignisse in die Beschreibung wird die erstere erst recht lebendig und verständlich. Auszüge aus neueren Reisebeschreibungen beleben die Darstellung des Verfassers. Leider sind aber manche Fehler und andere Unkorrektheiten im Druck übersehen worden. Die beigegebenen Ansichten von Gethsemane und Jerusalem, von Nazareth, Bethlehem ꝛc. entsprechen nicht den Anforderungen, die man heutzutage an Holzschnitte stellt. Die Karte ist auch nicht überall zutreffend, die Gegend von Damaskus z. B. und ein Teil des Thales vom Leontes müßten als Alluvialboden gefärbt sein, in der Umgebung des toten Meeres ist dagegen ein zu großer Strich als solcher durch die Farbe ausgezeichnet. Das Wüstenland tritt nicht durch besondere Färbung hervor. Aber der Inhalt des Schriftchens ist ansprechend und für den Lehrer ausreichend; auch eignet es sich dazu, in christlichen Häusern als Vorlesebuch benutzt zu werden. Dr. Furrer, welcher Reisen in Palästina gemacht hat, empfiehlt es durch sein Vorwort und hat dazu mitgeholfen, daß die Leser ein richtiges, dem jetzigen Stand der Palästinakunde entsprechendes Bild von Land und Leuten erhalten. P. D.

Neue Handkarte von Palästina, bearbeitet von H. Kiepert. 4. vollständig neu bearbeitete Aufl. Berlin, Dietrich Reimer. 0,60 M.

Diese schöne Karte giebt ein anschauliches Bild des heiligen Landes. Tiefland und Hochebene sind in gebräuchlicher Weise dargestellt, ebenso die Gebirgszüge; die nur von Nomaden bewohnten Wüstengebiete sind gelbgrau gefärbt. Das Westjordanland ist nach der neuen englischen Landesaufnahme umgearbeitet worden. Dadurch, daß bei vielen Orten zwei, bei nicht wenigen sogar drei Namen angegeben sind, ist an manchen Stellen der Überblick etwas gehemmt. Zwei

Nebenkärtchen stellen die Stammgebiete der Israeliten nach der Verteilung des Landes und den Plan von Alt-Jerusalem dar. Die im Maßstab von 1:800000 gezeichnete Karte ist sehr empfehlenswert und für den Schulgebrauch vollständig ausreichend. P. D.

Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber. 2. Aufl. 6. u. 7. Band. Der Geschichte des Mittelalters 2. und 3. Teil. Leipzig, Engelmann. 826 u. 914 S. à 7 M.

Von diesem ausgezeichneten, sehr gut stilisierten und würdig ausgestatteten Werke, das wir in diesem Blatte wiederholt angezeigt und empfohlen haben (zuletzt Jahrg. 1885, S. 661), liegen weitere Bände zur Besprechung vor. Der sechste Band führt die Geschichte des Mittelalters weiter und behandelt im ersten Teil unter der Überschrift: „Die Vorherrschaft des Deutschen Reiches" den Zeitraum der Herrschaft des sächsischen und fränkischen Kaiserhauses. Mit der Ruhe und Gerechtigkeit eines echten Historikers wird in dem Abschnitt: Heinrich IV. und das Papsttum auf seiner Höhe, der bekannte Streit abgehandelt, und es werden die gegenseitigen Verfehlungen dargelegt, das größere und geringere Maß von Schuld wird abgewogen, auch werden die geschichtlich feststehenden Thatsachen von dem Beiwerk sagen- und legendenhafter Ausschmückung reinlich geschieden. Es gewährt auch, von der Befestigung und Bereicherung des historischen Wissens abgesehen, einen hohen ästhetischen Genuß, einen größeren Abschnitt dieses Werkes durchzulesen. — Im zweiten Teil des Bandes wird das Zeitalter der Kreuzzüge und der Hohenstaufen zu behandeln begonnen. Hier nimmt Friedrich Barbarossa die Aufmerksamkeit vorzugsweise in Anspruch, da im Glauben des Volks und im Urteil der Geschichte des Reiches Macht und Herrlichkeit in seiner Person verkörpert erschien und das römische Kaisertum deutscher Nation in ihm den Höhepunkt erreichte und mit seinem Hingang zu sinken begann, wofür die Volkssage vom Fortleben des alten Kaisers im unterirdischen Schlosse als Beweis angeführt wird.

Im siebenten Bande wird die Darstellung der Kreuzzüge und der Geschichte der Hohenstaufen zuerst fortgesetzt; besonders interessante Abschnitte bilden hier die Schilderung des tragischen Ausgangs der Hohenstaufen, sowie die der Wirkungen der Kreuzzüge auf die europäische Lebensentwicklung; der letztere ist zur Aufnahme in Lesebücher für höhere Schulen geeignet. Endlich ist der Abschnitt über die mittelalterliche Dichtkunst bedeutsam (S. 431—498). — Der zweite Teil des Bandes behandelt den Verfall der Lehensmonarchie und des Pontifikats und die Herausbildung ständischer Verfassungen.

Möchte diese Besprechung der Fortsetzung des bedeutenden Werkes aufs neue die Aufmerksamkeit auf dasselbe lenken und seine Anschaffung für Seminar- und die Bibliotheken höherer Schulen, wie auch für Konferenzbibliotheken veranlassen. In den besprochenen Bänden ist die neue Orthographie zur Anwendung gekommen, was Anerkennung verdient; möchten auch die Ordinalia in Worten gesetzt werden, denn die II z. B. einem Namen beigefügt, muß bald der Zweite, des Zweiten, bald dem Zweiten, den Zweiten gelesen werden, was doch störend ist. P. D.

Gesangbuch für evang. Gymnasien. 120 Lieder, eine Übersicht der Geschichte des Kirchenliedes und eine Tafel für Schulandachten enthaltend, herausgegeben von Dr. Oskar Heuke, Direktor des Gymnasiums in Barmen, Otto Tietz, Gymnasial- und Gesanglehrer, und Emil Wevelmeyer, Gymnasial- und Vorschullehrer. Barmen, Verlag von Hugo Klein 1885. 1,20 M.

Digitized by Google

Seit einer Reihe von Jahren sind verschiedene Schulgesangbücher, d. h. Sammlungen von Kirchenliedern zum Schulgebrauch, besonders bei den Schulandachten, erschienen. Es läßt sich im allgemeinen darüber mancherlei sagen, pro und contra. Der Regel nach sollte eigentlich das Gemeindegesangbuch auch in der Schule im Gebrauch sein. Der Umfang des Buches oder daß in den größeren Städten zum Teil in den verschiedenen Kirchen verschiedene Gesangbücher gebraucht werden, machen dies oft unthunlich. Das wäre also ein pro Schulgesangbuch; ebenso, wenn das Gemeindegesangbuch ein gar zu verwässertes ist. Contra, wenn das Kirchengesangbuch zu den bessern gehört, und nun Redaktion der Lieder eines solchen Schulgesangbuchs und des Kirchengesangbuchs sehr auseinandergehen, denn Schule und Kirche sollten doch auch in diesem Stücke möglichst zusammengehen. Will man nun aber doch ein besonderes Gesangbuch für die Schule, so ist immer noch das billigste die bei C. Bertelsmann in Gütersloh erschienene Sammlung der Achtzig Kirchenlieder (Preis 10 Pf.), welche in 4 verschiedenen Gestalten, mit und ohne Noten, im Urtext und nach der Fassung des Rhein.-Westfäl. Synodalgesangbuchs zu haben sind.

Etwas anderes ist es mit dem oben angezeigten Gesangbuch für ev. Gymnasien, das einen Schatz von nicht bloß Kirchen-, sondern auch weiteren geistlichen und Gemeinschaftsliedern und noch weiteres zum Verständnis des geistlichen Liedes bietet und damit einen Inhalt, der dem Gymnasiasten auch wohl noch nach der Schulzeit, ja später nicht bloß dem Pfarrer und Lehrer, sondern auch dem Richter und Ärzte noch wert bleiben dürfte oder doch sollte. Die Kirchenflucht, die Gleichgültigkeit gegen christliche und kirchliche Dinge, die so sehr allgemein in unsern höheren Schichten, namentlich auch denen studierter Leute und zwar nicht bloß bei Juristen, Ärzten, Baumeistern, sondern selbst in den Reihen der Lehrer der höheren Schulen sich findet, kann nicht besorgniserregend genug aufgefaßt werden. Offenbar haben dem Herausgeber Fragen nahe gelegen, wie: Sind wohl nicht unsere Gymnasien selbst zum Teil daran schuld? Bieten sie dem Schüler das, woran auch ein späteres Alter gern wieder anknüpft? Machen sie ihnen so recht eigentlich Kirche und Evangelium lieb und wert, und was muß geschehen, daß das der Fall sei? Nun, das obige Buch, das ja auch „eine Tafel für Schulandachten" enthält, ist eine Handreichung, daß diese Fragen eine befriedigende praktische Beantwortung finden, und es dürfte nicht leicht ein evang. Gymnasium ignorierend an derselben vorübergehen können. Von den alten lateinischen Liedern an bis in die neuste Gegenwart bringt es die herrlichsten Blüten der Hymnologie in einer trefflichen Auswahl, in gutem vierstimmigem Satz, mit trefflichem Notendruck auf festem Papier in solidem Einband. Nur ein Wunsch bleibt uns übrig: der Druck des Textes, zumal im Anhange, ist zu fein und für schwache Augen eine starke Zumutung. Das Buch hat dadurch bei seinem reichen Inhalte offenbar handlicher ausfallen sollen; aber bei einer neuen, hoffentlich bald zu erwartenden Auflage sollte doch nach dieser Seite hin den vielbeanspruchten Augen der Papierleute mehr Rechnung getragen werden. Bdt.

Berichtigung.

Im vorigen Heft S. 370 Zeile 9 lies Rundschau von Bodenstedt statt Rodenberg.
S. 384 „ 19 „ intelligenten statt intellektuellen.

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1886.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Mitteilung des Herausgebers.

Meine Gesundheitsumstände haben sich, Gott sei Dank, allmählich wesentlich gebessert, so daß ich jetzt auch an der Schulblattarbeit wieder werde teilnehmen können. Nur in einem Punkte ist noch eine Hemmung vorhanden: ich darf nicht anhaltend lesen, weil dann Kopfschmerz eintritt. In Betreff der Redaktionsgeschäfte bin ich daher genötigt, für die nächste Zeit noch die gütige Hülfe der bisherigen Stellvertreter in Anspruch zu nehmen. Geht es nach meinem Wunsche, so möchte ich mittlerweile um so fleißiger an der direkten Mitarbeit mich beteiligen. Namentlich liegt mir an, eine Reihe von Fragen aus dem Gebiete der Ethik zu besprechen. Es sind sogenannte Vorfragen, die mehr oder weniger auch die Psychologie berühren, aber in den Lehrbüchern der Ethik entweder bloß mit einigen kurzen Sätzen abgemacht, oder nur leise gestreift, oder gar nicht erwähnt werden, während sie doch in die Pädagogik stark eingreifen und darum einer eingehenden Untersuchung bedürfen. Dahin gehören z. B.: ob die Ethik eine selbständige (unabhängige) Wissenschaft ist, oder aber aus anderen Wissenschaften (aus der Metaphysik, oder der Psychologie, oder der Theologie u. s. w.) abgeleitet werden muß; ob die Ethik dargestellt werden muß als Pflichtenlehre, oder als Tugendlehre, oder als Güterlehre, oder in noch anderer Form; wie es um das angeborene ethische Sensorium (Gewissen) steht, und wie dasselbe sich entwickelt, u. s. w. Man sieht es diesen Themen sofort an, daß ihre Konsequenzen tief in das pädagogische Gebiet hineingreifen. Es wird sich das im Verfolg noch deutlicher zeigen. In der That liegen nach dieser Seite hin in der Pädagogik, namentlich im Religionsunterricht, viel mehr unerledigte Fragen, als man gewöhnlich glaubt.

So Gott will, kann ein Erstling aus dieser Reihe von Abhandlungen schon bald im Ev. Schulblatt erscheinen.

Gott zum Gruß!

Gerresheim, im November 1886. F. W. Dörpfeld.

Macht und Machtlosigkeit der Schule und ihrer Lehrer.

Vortrag in der Volksschullehrer-Konferenz zu Drossen

gehalten von C. Hildebrand, Seminarlehrer.

Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit
Klingt ein Lied mir immerdar.
O wie liegt so weit, o wie liegt so weit,
Was mein einst war! — —

O du Kindermund, o du Kindermund,
Unbewußter Weisheit froh,
Vogelsprachekund, vogelsprachekund
Wie Salomo! Fr. Rückert.

„Es klingt ein Ton durch unser Leben, so hehr und heilig wie Harfen- und Orgelton: es ist die Kindheit, die in der Seele des Menschen nachbebt, so lange er nicht ganz entartet ist; und auch der Bösewicht, der Räuber und Mörder, gedenkt der Tage, da er im heiligen Frieden der Unschuld dahin lebte; der himmlischen Zeit, da noch die Mutterliebe seine Schritte behütete und eine unentweihte Natur ihn auf ihrem Fittich über den Schmutz und Brodem der Erdengemeinheit emportrug. Die verloren gegebene goldene Zeit weilet und bleibet auf Erden, solange es noch Kinderengel giebt und große Menschen, die ihrer Unschuld Schöne im Herzen bewahrt haben.

O Kindheit, du süße Zeit, in dir ruht der Himmel auf Erden, denn die Kinder wohnen ja im Himmel und auf Erden zugleich, und mit den unsichtbaren Cherubsflügeln ihrer himmlisch gefeiten Einfalt und Einbildungskraft unterhalten sie für ihre Eltern, ihre Lehrer und alle erwachsenen Menschen, denen die Engelsflügel ausgefallen sind, die Verbindung zwischen dem Oben und Unten, den Verkehr zwischen Ewigkeit und irdischer Zeit."

Mit diesen Worten begann vor 40 Jahren Bog. Goltz sein „Buch der Kindheit." Viele Pädagogen damaliger Zeit liebten und lobten die urfrische Erscheinung auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur, die auch heute noch jedem Erwachsenen, insbesondere jedem Lehrer als ein Quickborn empfohlen werden kann.

Wir Lehrer sind so begünstigt vor allen anderen Menschen, daß wir lebenslang, bis wir, arbeitsmüde, ausspannen müssen oder ausgespannt werden, immer mit der Jugend der Menschheit in erfrischendem Herzensumgang, nicht bloß in nüchternem Verstandes- und profanem Geschäftsverkehr, wirken und schaffen können und an unsere eigene Kindheit und Jugendzeit täglich erinnert werden, also daß wir immer wieder, indem wir neue Kraft und Freudigkeit schöpfen können und zu bethätigen haben, verjüngt werden.

Oder heimelt uns nicht mit jedem neuen Jahrgange unserer Schüler und Zöglinge aufs neue unsere eigene Kinder- und Jugendzeit an, da uns die Welt noch schöner erschien und die Menschen unserem kindlichen Vertrauen und unserer

Einfalt viel besser und liebenswürdiger vorkamen, als im gereiften Alter mit seinen vielen bitteren Erfahrungen und schmerzlichen Enttäuschungen?

Werden wir nicht im Herzensverkehr mit unsern Schülern lebhaft zurückversetzt in die selige Zeit des unbefangenen, einfältigen, liebedurstigen, liebereichen und glaubensfreudigen Kindesalters, wenn uns aus den Augen der unmündigen Kinder Einfalt, Vertrauen, Glaube, Liebe, Hoffnung entgegenstrahlt.

Ja, wir Lehrer können sehr glückliche Menschen sein, wenn wir immer wieder, Jahr für Jahr, mit jedem neuen Schülerjahrgang und so oft die Jugend uns personifiziert vor Augen tritt, uns von unserm Herrn nicht vergeblich mahnen lassen, zu „werden wie die Kinder." Bog. Goltz ruft einem jeden von uns zu: „Wahre dir den Kindersinn! Kindheit blüht in Liebe hin. Kinderzeit ist heilge Zeit, Heidenkindheit — Christenheit." (Tertullian sagt: Die Seele ist von Natur eine Christin.)

Glauben wir doch ja nicht, daß wir besser und glücklicher seien, als die kleinen Leutchen, die zu unsern Füßen sitzen!

Wenn wir bedenken, daß all unser Wissen doch nur Stückwerk ist, daß wir durch einen Spiegel im Rätsel sehen und der vollkommenen Erkenntnis noch zu warten haben, und wenn wir beherzigen, daß Christus uns die Kinder zum Muster des Glaubens, der Einfalt und Demut vorstellt, dann werden wir mit herzlicher Liebe und Hochachtung zu unsern Schülern hinab- und hinaufschauen.

Es ist und bleibt wahr, daß Gott sich aus dem Munde der Unmündigen eine Macht bereitet, vor der auch die Großen und Gewaltigen dieser Erde sich beugen müssen, und daß die Einfalt der Kinder alle Schlauheit und List falscher und heuchlerischer Erwachsener zu schanden macht. „Übt nicht in Einfalt ein kindlich Gemüt, was kein Verstand der Verständigen sieht?"

Diese Macht und Gewalt des Kindeswesens und der Kindlichkeit hat für alle, die noch einige Spuren aus dem Paradiese ihrer Kindheit bewahrt haben, etwas Unwiderstehliches, dessen Zuge sie gern folgen. Darum greifen auch Völker mit Liebe zurück in ihre Kindheit, in die Zeit des Morgenrotes ihrer Märchen und Sagen.

Im Bereiche dieser verjüngenden Macht haben wir Jugendlehrer und Erzieher uns täglich zu bethätigen; als Hüter und Pfleger in ihrem Dienste zu stehen ist unser Beruf. Sorgen wir nur dafür, daß wir auch mit unserm ganzen Herzen, mit herzlicher Liebe zur Jugend, bei all unserer Arbeit derselben treu bleiben. Dann werden wir die Herrlichkeit unseres Berufes immer mehr würdigen lernen, die darin besteht, „an der Krone der Schöpfung Gottes (vergl. Ps. 8), an den Erstlingen der Erlösung Jesu Christi, an den Vertrauten des heiligen Geistes und an seiner erleuchtenden und heiligenden Wirksamkeit mitarbeiten zu dürfen, daß sie bleiben, was sie sind, und daß sie werden, was sie sein sollen."

Wenn wir nun von der Macht der Schule und ihrer Lehrer handeln wollen, haben wir zu bedenken, daß die der Kindheit und Jugend innewohnende Urfrische und Kraft, die immer neu gegen die Veralterung des Menschengeschlechts reagiert, unserer Schuljugend eignet; daß die Jugendeindrücke alle späteren an Energie, Dauerhaftigkeit und Ergiebigkeit übertreffen, und daß in dem Lebenszweck der Volksschule wie in den ihr gegebenen Mitteln zur Erreichung desselben eine unversiegliche Kraft der Verjüngung, eine der Grundlagen für das nationale Leben und der Neukräftigung für unser Volk liegt.

Über diese Mittel der Bildung des Herzens, des Verstandes und des Willens der Schuljugend, über diese Kräfte der nationalen Verjüngung durch das heranwachsende Geschlecht sind wir Lehrer mit zu Haushaltern und vermittelnden Organen gesetzt.

Ist uns nicht eine ungewöhnlich große Macht anvertraut, ein unendlich wichtiger Einfluß eingeräumt?

Wollen wir doch mit diesem uns vertrauten Pfunde nach Kräften mit energischer Liebe wuchern; sonst schaden wir der Jugend, dem Hause, der Gemeinde, der Kirche und dem Staate! Und wer wollte das einmal verantworten!

Das Wort: „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft" bleibt wahr, und Sachverständige bestätigen Fr. Rückerts Ausspruch, daß die Erzieher der Jugend das Herz derselben und damit die Zukunft und das Vaterland in der Hand haben. Ist denn nicht die „blühende Jugend die Hoffnung der künftigen Zeiten"? Der im vorigen Jahre heimgegangene hochbegnadigte Graf Shaftesbury, ein großer Freund der Kinder, sagt von ihnen: „Sie sind nicht Pfirsichblüten oder Seifenblasen, die ihr mit einem Hauche eures Mundes wegblasen könnt; sie sind die Saat einer kommenden Generation." — Phil. Melanchthon aber pflegte, wenn er in eine Schule kam, den Hut abzunehmen und die Jugend also anzureden: „Seid gegrüßt, ihr ehrwürdigen Herren Pastoren, Doktoren, Licentiaten, Superintendenten, seid gegrüßt, hochachtbare, wohlweise, großgünstige Herren Bürgermeister, Vögte, Schöppen, Kanzler, Sekretäre, Magister."

Darum hat Dr. Luther seiner Zeit so herzhaft auf Gründung von Schulen gedrungen, darum hat er der Jugend seinen kleinen Katechismus geschrieben; denn er wußte, daß der in die jungen Herzen gestreute Same der Reformation am besten das Reich Gottes fördern, das deutsche Volk erneuern und kräftigen würde, um den Kampf wider Irrlehren und Mißbräuche der an Haupt und Gliedern kranken Kirche positiv fortzusetzen.

Das wußten und wissen auch die Jesuiten, daß derjenige die Zukunft habe, dem die Jugend gehöre. Darum wurden sie Meister der Schulen und Führer der Jugend in alle Lehrgebiete; und mit darin bestand ihr siegreiches Vordringen im Religionskampfe. (Und erst vor acht Tagen erscholl von der Tribüne der vom

jesuitischen Geiste inspirierten General-Versammlung deutscher Katholiken der Ruf: „Uns die Jugend, unserer Jugend aber die Zukunft.“)

Schon die alten Griechen und Römer beherzigten, daß man die Zukunft mit zielbewußter, zweckentsprechender Ausbildung der Jugend gewinnt. Deshalb sorgten sie für die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend.

So ließ es sich auch Karl d. G. angelegen sein, die Förderung seiner Völker in Bildung und Gesittung durch Schulen zu begründen.

Und die Baseler Missionsgesellschaft ist mit Erfolg bemüht, die Heiden zuerst durch die unter ihnen gegründeten Schulen für das Reich Gottes zu gewinnen.

Die Würdigung der Bedeutung der Jugend für die Zukunft hat unsere erlauchten Fürsten vermocht, unser Land zu dem sprichwörtlich gewordenen „Lande der Schulen“ zu machen, zu dessen Wiedergeburt nach dem Jahre 1807 die Schule nicht am wenigsten beigetragen hat. Und daß Preußen an die Spitze Deutschlands gestellt und das deutsche Volk eins der ersten Völker geworden ist, dazu hat das preußische und das deutsche Schulwesen ganz erheblich beigetragen.

Diese Macht der Bedeutung der Schule fällt auch in der Gegenwart in dem Kampfe zwischen den kirchlichen und unkirchlichen Gewalten der christlichen Staaten ins Gewicht. Man streitet um die Herrschaft über die Schule.

Und wir Lehrer! — Welche Rolle ist in diesem Schauspiel der Gegenwart uns zugeteilt? — Nicht bloß Zuschauer sind wir hierbei, sondern die ersten und vornehmsten Mitwirkenden. In welchem Geiste wir unsere Rolle auffassen und durchführen, in demselben Geiste wirken wir zu der Art und Weise mit, wie sich das Morgen aus dem Heute, die Zukunft aus der Gegenwart unsers Volkes gestaltet.

Schätzen wir doch unsern Einfluß auf Verstand, Herz und Wille und auf die leibliche und sittliche Entwicklung der werdenden Generation nicht gering! Setzen wir vielmehr dafür all unser Vermögen des pädagogischen Verstandes, des christlichen Glaubens und der herzlichen Liebe zu unserm Volke und seiner Jugend ein! Denn indem uns die Jugend des Volkes anvertraut wird, überkommen wir Pflichten der weitreichendsten und durchgreifendsten Art und damit eine ungewöhnlich große Verantwortung für Zeit und Ewigkeit.

Wenn wir nun die einzelnen Beziehungen, in denen sich die Macht der Schule darlegt, näher beleuchten wollen, so bescheiden wir uns von vornherein, etwas Neues darzubieten, sondern wollen längst Bekanntes und wohl öfter viel besser Gesagtes nur in anderer Form geben, um aus unserer Mitte heraus das Alte aufs neue zum warmen Ausdruck zu bringen und zu neuer Beherzigung desselben anzuregen.

Die Schule übt Macht aus 1. auf das Haus und die Familie, 2. auf die Schüler, 3. auf die Gemeinde, und ist 4. und 5. von großer Bedeutung für Kirche und Staat.

Und diese ihr verliehene Macht wirkt in sittlicher, religiöser, intellektueller und wirtschaftlicher Beziehung.

Was ist die Schule im Verhältnis zu Familie, Gemeinde, Staat und Kirche? Sie ist eine Gehülfin dieser Lebenskreise.

Was ist sie im Vergleiche mit ihnen? Sie ist mehr oder weniger eine erweiterte Familie, in welcher Vater- und Mutterliebe durch den Lehrer und die Lehrerin vertreten wird; sie ist ein Gemeinwesen, eine kleine Gemeinde, ein Staat im kleinen und ein Jugendkirchlein. Wie die Saat, so die Frucht. Wie die Jugend, so das Jünglingsalter. Den Jüngling aber hat man den Vater des Mannes genannt.

1. Die Schule und das Haus.

Der Schulzwang bringt es mit sich, daß jahraus jahrein, wenn nicht Schulferien sind, im ganzen weiten Vaterlande zum bestimmten Glockenschlage alle schulpflichtigen Kinder zum Gange in die Schule bereitet und aus dem Elternhause entlassen werden, um das Schulhaus zur bestimmten Stunde und Minute zu füllen. Wie ein Magnet wirkt das Schulhaus mit seiner zum Gesetz gewordenen Ordnung auf die Familien und ihre Schuljugend ein. Diese Ordnung ist so bestimmend für die Eltern und deren Hauseinrichtung und Lebensweise, daß nach dieser äußeren Beziehung das Haus mit der Schule Hand in Hand gehen muß, wenn es nicht zwischen diesen beiden Lebensfaktoren zu empfindlichen Reibungen kommen soll. Da wird gar häufig die Hausuhr durch die Schuluhr geregelt und von der Schulzucht geht etwas über auf die Zucht des Hauses.

Dann wird der treue, pünktliche und ordnungsliebende Lehrer mit seiner Schulpraxis nicht selten ein Zuchtmeister des Hauses, sein Schulscepter reicht über die Schulwände hinaus.

Viele Mütter in den unteren Volksschichten werden durch die vom treuen Lehrer gehandhabte Schulordnung genötigt, sich ihrer Kinder in Bezug auf Sauberkeit des Körpers, der Kleider und der Schulutensilien sorgfältiger anzunehmen, als sie es sonst wohl thun würden.

Zwar kostet es zuweilen manchen Kampf, ehe es erreicht wird, daß die Kinder sauber gewaschen und gekämmt, mit ganzen und nicht schmutzigen Kleidern pünktlich, artig und mit daheim vollzogenen Aufgaben des Lehrers zur Schule kommen; aber Beharrlichkeit und liebevolle Umsicht des Schulregenten, oder besser gesagt: des väterlichen Schullehrers, führen zum Ziel.

Die Schule wird eine Bildungskraft für das Haus, welche durch die genannten Äußerlichkeiten innerliche Umwandlungen von hohem sittlichen Wert hervorbringt.

Die häuslichen Arbeiten der Kinder für den Schulunterricht sind nicht minder maßgebend für den Gang und die Ordnung des Hauswesens. Das Haus muß ja auch in Bezug hierauf den Anforderungen der Schule Rechnung tragen und den Kindern Material, Zeit und Raum für die Schularbeiten schaffen. Nicht selten werden auch die Eltern von ihren Kindern unmittelbar ins Interesse für die Schule gezogen, indem sie bei Lösung der Schulaufgaben — mit mehr oder weniger Erfolg — von den Kindern in Anspruch genommen werden.

Da geht dann in den allermeisten Fällen mit den Kindern des Hauses in Bezug auf ihr Verhalten gegen Eltern und andere Hausgenossen, wie in ihrer ganzen Denk-, Sprech- und Lebensweise eine günstige Veränderung vor, sobald sie schulpädagogische Luft und Nahrung in sich aufgenommen haben und in Saft und Blut ihres jungen sprudelnden Lebens verwandeln.

Gewiß! Das Haus wird in den Bereich der Bildungsmacht der Schule gezogen, und verständige Eltern wissen es treuen und geschickten Lehrern, den persönlichen Vermittlern dieser anregenden, belebenden und umgestaltenden Macht, Dank.

Als unser Herr (Matth. 10) seine Jünger aussandte, gab er ihnen Macht über die unsauberen Geister. Ähnliches geschieht noch heute, wo christliche Lehrer sich von unserm Herrn berufen wissen und in seinem Namen Samen ausstreuen und Netze auswerfen.

Sie haben Macht empfangen, die Augen der Jugend für die göttlichen Wunder, ihre Ohren, Herz und Mund für Gottes Wort zu öffnen, der Unwissenheit, Roheit und Gemeinheit, der Sünde und dem Verderben zu steuern, geistige Blindheit, Taubheit und Stummheit zu heben, und Kräfte, nicht bloß der Aufklärung, sondern auch der Heiligung und Beseligung in Wirksamkeit zu setzen.

Die Schule ist aber nicht nur in den angeführten Beziehungen eine Gehilfin des Hauses und gewinnt hier durch Dienen maßgebenden Einfluß, sondern sie ist auch eine Teilnehmerin der Freuden und Leiden der Familien.

Da gehen wohl manchen Eltern die Herzen auf und die Augen über, wenn ihre Kinder, für welche ihnen wegen deren scheinbar allzugeringer Begabung bange war, aufleben, wie Knospen sich unter Sonnenschein und Tau des Himmels entfalten, wenn diese Sorgenkinder mehr und mehr empfänglich werden für die so mannigfaltigen Gaben der Schule und nun mit immer offener werdenden Sinnen und mit kindlich beredtem Munde Zeugnis davon geben, daß durch Liebe, Lehre, Zucht und Leben in der Schule eine erfreuliche Umwandlung mit ihnen vorgeht.

Und wer von uns hat nicht selber herzliche, ermutigende Freude daran, wenn die unbeschriebenen Blätter „des Buches, das in stiller Herzenskammer die Seele niederschreibt und aufbewahrt" (vgl. Houwald), unter dem kundigen Blick der Liebe

des Lehrers zu den Kindern und unter seinen belebenden Worten und geschickten Händen sich mehr und mehr entfalten und willig und treulich aufnehmen, was er aus dem Worte des Lebens, aus dem Leben des Geistes und der Natur einzutragen hat. Wie werden dann die Kinder williger im Gehorsam gegen die Eltern, wie wird in ihnen der Sinn für Autorität, die Empfänglichkeit für Pietät — Lebensbedingungen, die unserer Zeit reichlicher zu wünschen sind — gepflegt! Wie helfen sie mit dem Erwerb ihres Schullebens die häuslichen, die kirchlichen und die vaterländischen Festtage durch Gebet, Spruch und Lied weihen und verherrlichen! Wie tröstlich dringen ihre kindlichen frommen Mitteilungen und Zusprüche in die Herzen der durch Trübsal heimgesuchten Eltern! *Ja, aus dem Munde der Unmündigen hat Gott sich eine Macht bereitet, daß sie mit einem in der Schule empfangenen, zu rechter Zeit im Elternhause angebrachten Gotteswort Engeldienste verrichten müssen.*

Und der Bevollmächtigte zur Übertragung solcher Macht ist — der christliche Lehrer, und zwar nicht allein mit seiner unterrichtlichen und erziehlichen Arbeit, sondern auch mit seiner Persönlichkeit, mit Gebet und Fürbitte und mit seiner vorbildlichen Häuslichkeit. Es fällt, was diese Häuslichkeit des Lehrers anbetrifft, für alle Familien einer Gemeinde, deren Bildungsstand von demjenigen der Lehrerfamilie überragt wird, sehr ins Gewicht, was für Gerüchte die Schulkinder täglich aus dem Schulhause über den Lehrer, über seine Hausfrau, seine Kinderzucht und Hausordnung ins Elternhaus bringen.

Ist das Schulhaus ein Haus des Friedens, eine Stätte der Gottesfurcht und der Hausandacht, ein Zufluchtsort für Hilfsbedürftige in Krankheitsfällen und anderen Trübsalen, so geht eine Kraft von ihm aus zum Segen für andere Häuser.

Wohl dem Lehrer, der diesen ihm ermöglichten segensreichen Einfluß durch seine Schüler auf das Haus und die Familie zu würdigen und ohne Auffälligkeit geltend zu machen weiß, indem er treulich und geschickt unterrichtet, christlich erzieht, jeweilige Hausbesuche ausführt und durch die Schüler gute Lektüre in die Häuser schafft, um den Kampf gegen die Sittenverderbnis einer liederlichen Litteratur führen zu helfen.

So kann er dazu beitragen, daß Häuser, die der Kirche entfremdet sind, durch das Schulkinderleben derselben wieder zugeführt werden; daß Ehen, die nicht zu den glücklichen zählen, durch Vermittlung der Kinder, auf welche der Religionsunterricht erwecklich einwirkt, von manchen Schäden geheilt werden.

Oder sollte Gottes Wort seine Feuerart und Hammerstärke, seine Balsamnatur und Heilkraft verleugnen, wenn Kinder durch Anregung in der Schule, mit Worten der heiligen Schrift darauf dringen, daß Zanken, Schimpfen und Fluchen im Hause gemieden, dagegen Morgen- und Abendsegen, Tischgebet und Sonntagsheiligung zur Tagesordnung erhoben werden? Sollten nicht auf diese Weise Herzen der Väter zu den Kindern bekehrt werden?

Zu den mancherlei Mitteln der Hebung des Hauswesens und des Familienlebens, die der Schule anvertraut sind, gehören auch die weiblichen Handarbeiten: Stricken, Stopfen, Nähen, Flicken. Richtig gehandhabt, tragen sie mit zur Machtentfaltung der Schule für Hebung der unteren Volksklassen in wirtschaftlicher und sittlicher Beziehung bei.

Aber wo der böse Geist in einem Hause regiert, der Geist der Unzucht, Trunksucht und Spielwut, da kann sich die Schule ihm gegenüber unter gewissen Umständen recht ohnmächtig erweisen. Und doch darf der Lehrer nicht aufhören, dagegen anzukämpfen, wenn die Kinder solches Hauses ihm die Zucht und Ordnung der Schule und ihren Segen für die anderen Schüler täglich verkümmern. Wir dürfen hier die Thatsache nicht übersehen, daß die Kinder länger unter dem nachhaltigeren Einfluß des Hauses, auch des in seinen sittlichen Fugen gelockerten und im Fundament erschütterten, stehen, als unter dem der Schule.

Manchen Kindern und den von ihnen aus dem Hause in die Schule mitgebrachten Übeln und Unarten gegenüber gilt es eine ungeschwächte Wachsamkeit und Kampfbereitschaft des Lehrers, die noch verschärft werden muß, wenn zu den hartnäckigen Eigenheiten und übeln Gewohnheiten der Kinder sich Unverstand oder böser Wille der Eltern gesellt. Doch Ausdauer in Geduld und barmherziger Liebe wird in vielen Fällen siegen und die Ausübung der Macht der wohlregierten Schule und des weisen Lehrers mit Erfolg krönen.

Wo aber der Lehrer als der persönliche Träger und Vollzieher der dem Schulorganismus innewohnenden Kräfte dieses seines hohen Berufes nicht innegeworden, oder nicht thatkräftig eingedenk ist, da wird die Macht der Schule dem Hause gegenüber zur Ohnmacht herabgedrückt und die Schule verfehlt ihre Aufgabe für das Haus.

2. Die Schule und die Schüler.

Eine ganz besondere und bedeutende Macht wird der Schule und dem Lehrer über jedes Kind eingeräumt, ja zur Pflicht gemacht, sobald es der Schule als ein organisches Glied derselben überwiesen wird.

Vergegenwärtigen wir uns, was das im Grunde bedeutet, daß ein Lehrer Kinder in der Religion, in der Muttersprache, im Lesen, Schreiben und Zeichnen, im Rechnen und in der Raumlehre, in Geographie, Geschichte und Naturkunde, in Singen und Turnen, und daß die Lehrerin in weiblichen Handarbeiten zu unterweisen und durch diese Unterrichtsgegenstände wie durch die ganze Schuldisciplin zu erziehen hat!

Die unterrichtliche Arbeit des Lehrers und der Lehrerin hat es freilich nur mit Elementen zu thun. Aber sind nicht Elemente die Grundbestandteile aller anorganischen Dinge und aller organischen Wesen? Dürfte man nicht die Kinder-

schule eine Universität in nuce und im kleinen nennen, da sie es doch mit den kräftigen Lebenskeimen aller späteren geistigen Entwicklung zu thun hat?

Und wenn in unsern Tagen das Thema von der „Einheit der Schule" in den Verhandlungen der Schulinteressenten deutlicher auf der Bildfläche des Schulwesens hervortritt, so dürfen die Lehrer der Volksschule wohl den Anspruch wagen, in dieser „Einheit des pädagogischen A B C das A zu bilden; sind doch die ersten Schritte meist maßgebend für die darauf folgenden. Oder wollte das Haupt sagen: ich bedarf der Füße, des Mundes und des Magens nicht? Was würde wohl aus dem Hirn und dem Herzen des Menschen, wenn die elementare Ernährung und Pflege desselben unzureichend wäre!

Mögen die Elementarpädagogen deshalb nur dafür sorgen, daß diese geistige Ernährung und Pflege der Natur und den Bedürfnissen unserer Kinder entspreche.

Bedauernswert ist jeder Lehrer, der nur Religions- und andere Unterrichts-„Stunden giebt." Ein bloßer Stundengeber haspelt die Unterrichtspensen ab und fühlt sich erleichtert, wenn ein Tag, eine Woche, ein Semester, ein Schuljahr mit allen darin enthaltenen „Stunden" abgemacht worden ist.

Wie verkennt er doch die himmlisch-ideale Seite, den edlen heiligen Kern und Wert seines Berufes: die Kinder zur geheiligten Humanität, zur Divinität, zu Reben an dem Weinstock Christus heranbilden zu helfen!

Wer unter uns gern hoch hinaus will, bedenke dies: Hier ist das Höchste zu leisten und zu erreichen. Es gilt, die Kinder in ihrer Gesinnung, in ihrer intellektuellen und manuellen Ausbildung für den „Kampf ums Dasein", zu dem unser modernes Leben sich gestaltet hat, grundlegend **christlich** vorzubereiten und die Kinderseelen aus der Gewalt der Welt in das Himmelreich Jesu Christi hineinretten zu helfen. Dazu ist viel mehr erforderlich, als bloßes Stundengeben. Die ganze Persönlichkeit des Lehrers muß die ganze Persönlichkeit des Schülers sympathisch vorwärts und aufwärts ziehen.

Das bildungsfähige und bildungsbedürftige, ja bildungsdurstige Kind, Gottes Ebenbild, Kleinod der Familie, Glied der Kirche, verlangt nach Gott und dem Heiland und freut sich seines Gottes, wenn sein Herz zu ihm erhoben und in bewußte Gemeinschaft mit ihm versetzt wird; denn „seine Seele ist ja zu Gott geschaffen und ist darum unruhig, bis sie Ruhe findet in Gott" (S. Augustinus). Hat Gott nicht sein besonderes Wohlgefallen an den Kindern und wirkt mit seinem Geiste in dem ihrigen zur Beseligung?

Und da darfst und sollst du, Lehrer, nicht nur ein Handlanger beim Bau des Reiches Gottes sein, sondern ein Baumeister, durch welchen ein so erhabener, göttlicher Zweck angestrebt wird. Welche Macht ist dir und deiner Schule gegeben, das unbewußt schlummernde Kindesverlangen zu wecken, den Hunger und Durst nach göttlicher Erkenntnis und nach Gottesliebe und -frieden zu befriedigen, das

Wachstum des inwendigen Menschen zu fördern, den Sieg des Geistes über das Fleisch, des Göttlichen über das Ungöttliche, des Ewigen über das Eitle, des Idealen über das Gemeine erringen zu helfen.

Die religiösen Unterweisungen sollen biblische Geschichte und Lehre, Katechismus, Kirchenlied und Gebete nicht bloß zum Gedächtniseigentum und zu einem so präsenten Besitz machen, daß er auf Erfordern präsentiert werden kann (das ist ja unerläßlich und schätzenswert); vielmehr soll der Same des Wortes und Geistes Gottes in die Herzen der Schüler eingestreut werden zu stillem Keimen und Wurzeln und zu frischem, fröhlichem Grünen, Blühen und Fruchtbringen im individuellen Leben der Kinder und in ihrem Leben in der Schulgemeinschaft, in der Familie und Gemeinde. Der Religionsunterricht soll dem Worte des Lebens Bahn machen und Stätten bereiten, daß es sich beweisen kann als „lebendig, kräftig und schärfer denn ein zweischneidig Schwert und durchdringend, zu scheiden Seele und Geist, auch Mark und Bein als ein Richter der Gedanken und Sinne des Herzens."

Ist das nicht eine ungewöhnlich hohe Aufgabe der Schule und ihres Lehrers? Wird damit nicht eine große Macht über das geistige und geistliche Leben der Schüler ausgeübt, die in den so gelehrten und geleiteten Kindern wirksam bleibt bis in ihr spätestes Alter, wenn der hochbetagte Greis mehr in der Erinnerung an seine Kindheit als in der Gegenwart lebt, die über ihn hinweg zur Tagesordnung übergeht?

Diejenigen Worte des Lebens, der Ermahnung, der Warnung und Strafe, der Weckung und des Trostes, die dem Kindesgemüt eingeprägt wurden, können dem Jüngling, dem Manne und dem Greise ein Geruch des Lebens zum Leben werden, ein Wegweiser an Kreuzwegen, ein Stab im Wanken, eine Brücke über Abgründe, ein Licht in Finsternis, eine Zuversicht in der Todesstunde.

Wie ergreifend hat Goethe die Macht der Gottesstimme, die aus der Jugendzeit heraustönt, dichterisch dargestellt, indem er Faust, der im Staube liegt, in die Worte ausbrechen läßt:

Sonst stürzte sich der Himmelsliebe Kuß
Auf mich herab in ernster Sabbathstille;
Da klang so ahnungsvoll des Glockentones Fülle,
Und ein Gebet war brünstiger Genuß;
Ein unbegreiflich holdes Sehnen
Trieb mich, durch Wald und Fluren hinzugehn
Und unter tausend heißen Thränen
Fühlt ich mir eine Welt entstehn.
Dies Lied verkündete der Jugend muntre Spiele,
Der Frühlingsfeier freies Glück;
Erinnerung hält mich nun mit kindlichem Gefühle,

Vom letzten, ernsten Schritt zurück.
O tönet fort, ihr süßen Himmelslieder!
Die Thräne quillt, die Erde hat mich wieder!

Aber wie ohnmächtig müssen Schule und Lehrer sich erweisen, wenn sie im Kampfe wider die Sünde in den Herzen und Häusern ihrer Schüler nur auf sich und ihre Kraft, auf die methodische und didaktische Kunst bauen und vor lauter Methodenkünstelei nicht mit dem Worte des Lebens an die Herzen der Kinder und ihrer Eltern herandringen!

Ein Mensch Gottes soll vollkommen sein, zu allem guten Werk geschickt. Die christliche Schule hat die Aufgabe und die Macht und Mittel zur Lösung derselben erhalten, ihre Schüler zu solchen Gottesmenschen heranbilden zu helfen. Darum strebt sie nach harmonischer Ausbildung der Anlagen, Kräfte und Gaben der ihr anvertrauten Kinder. Die Mittel dazu sind ihr in allen ihren Unterrichtsgegenständen gegeben.

Sie leitet darum ihre Schüler an, genau sehen, scharf hören, geordnet denken, richtig und schön sprechen, klar und bestimmt anschauen zu lernen, um mit neuen Vorstellungen, Begriffen, Gedankenreihen, Empfindungen und Willensregungen bereichert zu werden.

Die Welt der äußeren Sinne erschließt sie ihnen, die Welt der inneren Sinne ordnet und bereichert sie und bringt sie ihnen mehr und mehr zum Bewußtsein und macht sie zum Gegenstand ihrer Liebe, daß sie sich je länger, je lieber dafür interessieren.

Die Augen lernen richtig und immer genauer und mehr sehen. Die Ohren werden fähiger, aufzumerken, aufzufassen und zu unterscheiden. Die Zunge wird mehr und mehr beredt, daß sie wohllautend sprechen, ausdrucksvoll lesen und im Dienst der veredelten Stimme lieblich singen lernt. Die Hand wird gewandter in der Darstellung des Gelesenen, Gehörten und Selbstgedachten und läßt sich im Dienste des Schönheitssinnes durch den Schreib- und Zeichenunterricht wie durch Stricken, Nähen, Flicken und Sticken zu selbstschaffender Thätigkeit ausbilden. Sprache, Form und Zahl werden den Kindern immer vertrauter und dienstbarer.

Der Schatz der lieben Muttersprache wird ihnen erschlossen und übermittelt, daß sie immer tiefer hineinwachsen in den Organismus unsers deutschen Volkes in seiner Denk-, Rede- und Lebensweise und daß sie immer klarer bewußt teilnehmen an dem Segen edler deutscher Prosa und Poesie.

Die Heimats-, die Vaterlands-, die Erd- und Himmelskunde bringt ihnen zum Bewußtsein, was sie täglich sahen, ohne es in seinem organischen Zusammenhang zu erfassen; erweitert ihren Gesichtskreis über die bisherige Enge hinaus und macht sie in konzentrisch wachsenden Kreisen heimisch auf Erden und am Himmel, daß sie fähig werden, Spittas Aufforderung nachzukommen, wenn er singt: „Freuet euch der schönen Erde, denn sie ist wohl wert der Freud.

O was hat für Herrlichkeiten unser Gott da ausgestreut! Freuet euch an Mond und Sonne und den Sternen allzumal, wie sie wandeln, wie sie leuchten über unserm Erdenthal!"

Damit geht Hand in Hand die Einführung in liebevolles Verständnis der Natur durch die Naturkunde. — Kinder sind geborene Dichter, darum sollen Lehrer nicht als prosaische und profane Methodenreiter den kleinen Poeten allen Hauch und Duft kindlicher und christlicher Naturanschauung zerstören. Mehr Leben, als Systematik, muß unser naturkundlicher Unterricht den Kindern bieten. Das durch die Schule vermittelte Verständnis für den Reichtum und die Herrlichkeit der Natur soll die Schüler zur Freude an derselben und zur Freundschaft mit ihr anleiten. Dann wird mit Hilfe der Schule der Kampf wider Roheiten und Frevel gegen die Wesen der Natur — folgerecht auch gegen die Erzeugnisse der Kunst — siegreich geführt. Mit bloßen Verboten in Betreff des Mißbrauchs und der Mißhandlung der Lebewesen bleibt die Schule ohnmächtig gegenüber den Rauheiten und Roheiten des Volkslebens. Ihre Einwirkung muß tiefer, sie muß den Kindern zu Herzen gehen.

Eine Macht ist dem verständigen und sinnigen Lehrer über den Verstand und das Herz der Kinder gegeben, sie in die christliche Naturbetrachtung einzuführen, daß sie mit dem Psalmisten erkennen: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündiget seiner Hände Werk", und daß sie mit Gellert singen lernen: „Mein Auge sieht, wohin es blickt, die Wunder deiner Werke".

Wie ungleich erhabener und heilsamer ist doch eine solche Weltbetrachtung, als die jenes atheistischen Astronomen, der da sprach: „Ich habe die Welten des Himmels mit dem Teleskop durchforscht, habe aber — — keinen Gott gefunden"; und als die jenes berühmten Anatomen, welcher materialistischerweise bekennt: „Ich habe viele Studien und Experimente mit Mikroskop und Seciermesser gemacht, habe aber — — keinen Geist gefunden"!

Wenn wir bedenken, wie in unserer Zeit die naturalistische und materialistische Weltanschauung wie ein Krebsschaden um sich zu fressen droht, so müssen wir Lehrer der Jugend um so größeren Ernst damit machen, der christlichen Betrachtung der Welt und Würdigung des Menschen in dem heranwachsenden Geschlecht Raum zu schaffen, und das um so mehr, als damit die sittliche Ordnung in Haus, Gemeinde, Kirche und Staat aufs innigste organisch zusammenhängt.

Auch die vaterländische, die Kirchen- und die Weltgeschichte ist für die Schule eine ausgiebige Vermittlerin intellektueller und ethischer Bildung. Sie befördert formal und material den Bildungsprozeß der Jugend, um sie zum Begreifen der Gegenwart aus dem Entwicklungsgange der Vergangenheit anzuleiten, ihr Herz für die Vaterlandsliebe zu entflammen und ihr für die werdenden und kommenden Zustände in dem eigenen Volke, in der Kirche und in den mit uns

in näherer Verbindung stehenden Völkern das Verständnis zu eröffnen für das Walten Gottes in der Geschichte und für die Würde unseres Volkes und unserer Kirche.

Alle diese Faktoren des in seiner großen Mannigfaltigkeit einheitlichen Unterrichts, unterstützt von straffer Ordnung, liebevoller Zucht und überwältigendem Vorbilde des Lehrers, können eine wunderbare Förderung der Entwicklung und Bildung der Jugend einleiten und durchführen, wenn der Lehrer eine durchgebildete, sittlich edle, geheiligte Persönlichkeit ist, und wenn das häusliche und das Gemeindeleben nicht in grellem Gegensatz steht zu dem, was edel, menschlich und christlich ist.

Wenn aber ein Lehrer selber durch sittliche und amtliche Schlaffheit, durch geistige Trägheit seine Schule und Schularbeit herabsetzt und ihre Erfolge täglich in Frage stellt und schädigt, und wenn in den Häusern für die hohe Aufgabe der Schule kein Verständnis zu finden und in dem öffentlichen Leben der Gemeinde Roheit herrschend ist, alsdann wird die Schule ein kümmerliches Dasein führen und von einer Machtentfaltung derselben wenig zu spüren sein. Unter solchen Umständen ist sie zur Ohnmacht verurteilt.

3. Die Schule und die Gemeinde.

Die Schule ist als ein Gemeinde-Institut nach Maßgabe der kommunalen Verhältnisse eine ein-, zwei-, oder mehrklassige, eine niedere, mittlere oder höhere. Wie sie mit den Gemeindeverhältnissen eng verwachsen und davon abhängig ist sowohl in ihrem äußeren Bestande, als in ihrem inneren Organismus, so ist sie auch schuldig und befähigt, auf die Gemeinde segensreich einzuwirken.

Die Lehrer der Schulen sind Glieder der Gemeinde. Sie zählen zu den gebildeten Männern, die durch ihr amtliches, häusliches und gesellschaftliches Leben veredelnd und hebend auf den Geist der Gemeinden einzuwirken berufen und imstande sind. Glücklich die Gemeinde, städtische wie ländliche, deren Lehrer in ihrem Amte gewissenhaft treu, in ihrem Hause christlich fromm und in ihrem öffentlichen Verkehr nicht bloß unanstößig, sondern vorbildlich erfunden werden.

Solche Männer werden von allen Ehrenmännern geschätzt, von der der Schule entwachsenen Jugend wird ihnen ehrerbietig begegnet und die Schuljugend schaut ehrfurchtsvoll zu ihnen empor. Sie verbreiten geistigerweise Licht und Wärme in den Kreisen ihrer Bethätigung und gewinnen durch die Einwirkung auf ihre Schüler segensreichen Einfluß auf die Familien, aus denen sich die Gemeinde zusammensetzt. Manchem Dorfe hat ein Lehrer, der mehrere Jahrzehnte christlich treu und weise

in ſeiner Gemeinde gewirkt hat, ein edles Gepräge aufgedrückt, ſo daß die Gemeinde ihm über ſein Grab hinaus ein dankbares Andenken bewahrt.

Die Schüler ſolcher Lehrer können einſt als verſtändige und chriſtlich wirkende Gemeindeglieder in ihren Häuſern und in den Gemeindeämtern den Geiſt chriſtlicher Zucht und Ordnung, des Fleißes und der Sparſamkeit, der Nüchternheit und Züchtigkeit, der chriſtlichen Sitte, gewiſſenhafter Amtsverwaltung und thatkräftiger Vaterlandsliebe geltend machen.

Der in der Schuljugend gepflegte Sinn für Autorität, der in dem kleinen Gemeinweſen der Schule ausgebildete Gemeinſinn, welcher das einzelne Kind daran gewöhnt, ſich gehorſam mit ſelbſtverleugnender Einfügung und Unterordnung als Glied eines größeren Ganzen zu erweiſen, kommt der Gemeinde nicht erſt zukünftig, ſondern ſchon gegenwärtig durch das ganze Gebaren der Schuljugend zu gute.

Und wenn je — es ſei noch einmal hervorgehoben —, ſo gilt es in unſern Tagen, Autorität und Pietät, auf denen alle ſittlichen Verhältniſſe und alles wahre Wohl und Heil baſieren, tief zu begründen und treulich zu pflegen.

So kann die Schule dazu mitwirken, daß das Leben in der Gemeinde geſitteter wird, rohe Luſtbarkeiten edlen Volksfeſten weichen müſſen, daß der Wirtshausbeſuch der Kinder bei Tanzmuſiken aufhört, Gaſſenlieder und Zoten verſtummen, Zäune, Mauern, Wände und Brücken vor ſchandbaren Sudeleien bewahrt bleiben, daß Unzucht, Spielwut und Trunkſucht mit ihren unglückſeligen Folgen mehr und mehr ſchwinden.

Dagegen — ſo wollen wir hoffen und durch unſer Beiſpiel wie durch unſere Schularbeit herbeizuführen bemüht ſein — wird die Sonntagsheiligung und der Hausgottesdienſt wieder mehr zur Geltung kommen, die jungen Leute wird man bei ihren Arbeiten in Haus und Stall und Hof, auf dem Acker und auf den Wegen zu und von der Arbeit anmutige Lieder ſingen hören.

„Einſt war in deutſchen Landen das Volk ſo reich an Sang,
Daß dir auf Weg und Stegen ſein Herz entgegenklang.
Im Liede hats gebetet, im Liede hats geweint,
Beim Mahle wie bei Gräbern zum Sange ſich vereint.
Der Bauer hinterm Pfluge, der Hirt im Wieſenthal,
Die Mägde bei dem Rocken, ſie ſangen allzumal.
Und wo die Kinder ſpielten, da lenkt ein Lied die Luſt,
Und wo die Burſche zogen, da klangs aus voller Bruſt."

So ſang einſt K. Bormann. Er ließ ſein Lied in der Bitte zu Gott ausklingen:

„Gieb uns die Pſalmen wieder und ſchüre Sangesglut,
Damit der Teufel weiche, dem Singen wehe thut."

Unſere Zeit iſt reicher an Geſangvereinen und Geſangvereinsverbänden, als es wohl je geweſen ſein mag; aber wird unſer häusliches, Gemeinde- und Volks-

leben vom Element herzlicher und frommer Sangesluſt durchdrungen und getragen? Das oben angeführte Lied klagt von unſerm Volke:

„Es hat von Gift getrunken, ihm iſt die Seele wund,
Und ob dem Weh verſtummet der ſangesreiche Mund."

In der Hoffnung, daß unſerem zum Singen reich veranlagten Volke wieder eine Sangeszeit erblühen werde, ſollen Schule und Lehrer keine Anſtrengung ſcheuen, dazu beizutragen, daß es wieder ſingende Gemeinden gebe. Unſers Erachtens kommt es weniger darauf an, die Schuljugend nach Noten ſingen zu lehren und ſie in der kurzen Schulzeit bei knapp zugemeſſenen Singſtunden mit vielen formalen Übungen ſo weit zu führen, daß ſie einige wenige Lieder auf dieſem mühſeligen und zeitkoſtſpieligen Wege ſich aneignen; als vielmehr darauf, daß die Kinder recht bald Singeluſt, die nötigſte Singefertigkeit und möglichſt viel guten Singeſtoff erwerben, um einen reichen Liederſchatz aus der Schule mit ins Leben hineinzunehmen als ein unverlierbares Eigentum, das nicht bloß in Büchern ſteht, ſondern mit Freude am Geſange ins Gedächtnis und ins Herz aufgenommen worden iſt. „Johann, der muntre Seifenſieder, ſang ſeine wunderſchönen Lieder", hatte aber ſchwerlich einen ſo viel Mühe und Zeit koſtenden methodiſchen Geſangunterricht erhalten, wie er jetzt in Volksſchulen betrieben werden ſoll.

(Um etwaigen Mißdeutungen vorzubeugen, bemerken wir, daß wir den großen Wert der Schulung des Singens nach Noten nicht verkennen, ſondern gern anerkennen, daß die Geſangs-Methodik in der neueren Zeit auch in dieſer Beziehung einen wichtigen Fortſchritt gemacht hat; aber der Volksſchulgeſangunterricht wird da, wo nicht beſondere Begabung der Schüler und des Lehrers vorhanden iſt, mehr nach dem Gehör zu treiben ſein; die Noten werden dem Gehör zu Hülfe kommen.)

Solche Früchte des Gemeindelebens, wie wir ſie oben angedeutet haben, kann indes die Schule, auf ſich allein angewieſen, nicht zeitigen. Aber es beſteht ja eine Gegenſeitigkeit zwiſchen Schule und Haus, Schule und Gemeinde. Hausväter, Hausmütter und Gemeindebehörden müſſen die Bildungsaufgaben der Schule kräftig unterſtützen; der Lehrer muß an ihnen keine Widerſacher, ſondern freudige Gehilfen und Förderer haben. Alsdann wird die Schule der Gemeinde zu dauerndem Segen in ſittlicher und wirtſchaftlicher Beziehung gereichen.

4. Die Schule und die Kirche.

Die Schule ſoll die Kinder inſtand ſetzen, an dem Leben, ſowie an dem Gottesdienſte der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen. Sie hat ſie in das Bekenntnis der Gemeinde einzuführen und für den Konfirmandenunterricht vorzubereiten, wie auch ihr die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienſtes zu erklären. Zu dieſem kirchlichen Zweck iſt der Schule der Religionsunterricht anvertraut.

Wenn der Lehrer Kraft und Liebe hat, seine Schule zu einem Jugendkirchlein zu machen, wird er ein gutes Fundament für den Aufbau des kirchlichen Lebens in der Gemeinde legen. Eine so geleitete Schule wird in der heranreifenden Jugend das Verlangen nach der Predigt des göttlichen Wortes wecken und das Verständnis dafür fördern. So kann sie dazu beitragen, kirchliches Leben zu mehren, die Zahl der Sakramentsverächter zu mindern. Sie kann für die Arbeiten der Kirche auf dem Gebiete der inneren und der äußeren Mission Verständnis fördern und die Teilnahme daran beleben. Sie hilft der Kirche, die kirchlichen Feiern an Sonn- und Festtagen zu heben. Wenn Schule und Kirche in einer Gemeinde Hand in Hand gehen, werden ungetauft gebliebene Kinder, verrohete Jünglinge, entartete Mädchen, kirchlich nicht getraute Ehepaare zu den Seltenheiten gehören. Die Kirchenzucht wird durch christliche Schulzucht vorbereitet.

Muß nicht jedem Lehrer das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend in der für dieselbe gefährlichsten Zeit am Herzen liegen? Oder darf das Band, welches acht bis neun Jahre um ihn und seine Schüler geschlungen war (wenn anders ein solches Band zwischen dem Lehrer und seinen Schülern überhaupt vorhanden war), mit dem Austritt aus der Schule für definitiv gelöst gelten? Wer kein Mietling im Lehrerstande und wer mit seiner Gemeinde eng verwachsen ist, der kümmert sich nach Kräften auch um das Seelenheil derer, über welche die Schule gar keine, die Kirche aber nur wenig Gewalt hat, damit sie nicht etwa unter die bloß polizeiliche und richterliche Gewalt geraten.

Wir Lehrer können doch die ehemalige Schuljugend, die uns aufs Herz gelegt worden, im Jünglings- und Jungfrauenalter mit seinen zahlreichen schweren Versuchungen und sittlichen Gefahren nicht lieblos unbeachtet lassen, wenn sie sich nicht, wie das leider häufig der Fall ist, geflissentlich unsern Blicken und Begegnungen entzieht, weil sie sich des Jugendführers und seiner Zucht schämen gelernt hat. Wo dies Letztere aber geschieht, da sind Schule und Lehrer solcher Jugend gegenüber machtlos geworden.

5. Die Schule und der Staat.

Da der Staat alle einzelnen Glieder der Familien, alle Familien der Gemeinden und alle Gemeinden zu einem einheitlichen Organismus zusammenfaßt, und da alle Glieder dieses großen Organismus den Weg zum öffentlichen Leben durch die Schule hindurch zu beschreiten haben, machen alle Licht- und alle Schattenseiten der Schulverfassung und des Schullebens sich im Staatsleben fühlbar.

Je mehr unser Volksleben ein öffentliches geworden ist, je mehr die Einzelperson im Gemeindeverband, im gewerblichen Leben, in Kreis-, Provinzial- und Landesversammlungen sich geltend machen kann, desto mehr Wert ist auf gesunde Ausbildung des Verstandes und auf christliche Richtung und Festigung des Herzens jedes einzelnen zu legen, damit er nicht werde ein Spiel des Wellenschlages der

Tages-Litteratur, jeder beliebigen Vereins-, oder Volksversammlung und der verschiedenen agitatorischen Wühlereien, an denen unsere Zeit allzureich ist.

Entläßt die Schule eine Jugend, die unter der Zucht des christlichen Geistes ihre intellektuelle und religiöse Grundlage zur ferneren Entwicklung erhalten hat, so werden die Jünglinge und die Jungfrauen in den auf das Schulleben folgenden Lebensverhältnissen nicht Spielball jeder Laune, Leidenschaft und Zufälligkeit werden, sondern sich sittlich, geistig und praktisch gesund entwickeln können.

Aus solcher Jugend erwächst dem Heere, dieser Jünglings- und Männerschule unseres Volkes im größten Stil, ein zuchtvolles, freudig gehorsames, kriegstüchtiges Geschlecht, das nicht bloß bei der Rekrutierung nachweist, daß es lesen und schreiben gelernt hat, sondern das durch mannhaftes Entsagen, aufopferungsfähigen Gehorsam, einheitliches thatkräftiges Wirken sich als Hort des Vaterlandes erweist.

Aus solcher Jugend gehen einst Männer und Frauen hervor, die Zierden des Bürger-, Bauern-, Handwerker- und Arbeiterstandes sind, ein gesunder Kern des Volkes und Staates. Friedrich d. G. äußerte sich in dieser Beziehung in einem Briefe vom Jahre 1769 dahin: „Ich betrachte gern diese Jugend, die unter unsern Augen heranwächst. Es ist die künftige Generation, die der Aufsicht der jetzigen anvertraut ist, ein neues Menschengeschlecht, das heranreift, um das gegenwärtige zu ersetzen. Es ist die sich erneuernde Hoffnung und Kraft unsers Staates, die, gut geleitet, seinen Glanz und seinen Ruhm fortdauern machen soll."

Und in neuster Zeit, da der Kampf des Slaventums gegen das Deutschtum aufs neue genährt wird, weisen die beteiligten deutschen Behörden energisch darauf hin, daß „die schwierige Arbeit der Volksschule gefördert werde, welche bei uns stets darauf gerichtet sein muß, dem Volke zu erhalten, was es besitzt: sein Deutschtum in Sitte und Sprache."

Solange man auf intellektuell und sittlich durchgebildete christliche Lehrer hält, solange man dafür Sorge trägt, daß das Christentum alle Lebensbeziehungen in Verfassung und Verwaltung der Schule, alle Unterrichtsgegenstände, die Methodik und die Zucht der Schule durchdringe, wird es um die Jugendbildung und alle darauf begründete und daraus resultierende Verhältnisse und Zustände in Haus, Gemeinde, Kirche und Staat wohl bestellt sein.

Würde aber Wissen und Können in den Schulen und in den Lehrerbildungsanstalten auf Kosten der christlichen Gesinnungspflege bevorzugt, so würde die Schule zu einem zweischneidigen Schwerte werden gegen den, der sie so behandelte.

Zum Schluß sei es gestattet, den dankbaren Nachruf eines hochgestellten Mannes auf seinen schlichten, frommen und treuen Jugendlehrer mitzuteilen.

Der alte Kantor.

1. Ich träume still als Kind im Kirchgestühle,
Durch runde Scheiben blinkt Nachmittagsschein,
Die Schatten alter Linden wehen Kühle,

Es tanzt der Staub beim Schall der Melodein,
Der Meister läßt im Orgeltongewühle
Choräle um Choräle süß gedeihn, —
Für jeden Hauch der Kunst so fromm und krank,
Hab, alter Kantor, hab noch heute Dank!

2. Dein Gärtchen darf ich froh mit dir betreten,
Du zeigst mir der Aurikel braunen Samt,
Das Maienglöckchen auf verschwiegnen Beeten,
Die Tulpe, die daneben prahlend flammt,
Der Bienen Völklein, wie sie ohn Verspäten
Gleich dir bestellen einer Zukunft Amt. —
In deines Gärtchens Raum für jeden Gang
Hab, alter Kantor, hab noch heute Dank!

3. Und Keiner, mein ich, kann wie Du erzählen,
Wie Joseph träumt und künft'ge Größe spürt,
Wie dann die Neider ihn und Jakob quälen
Und wie zum Diensthaus er hinabgeführt,
Bis der Erhöhte bei des Bechers Fehlen
Sich seinen Brüdern kund giebt heiß gerührt,
Aus goldnem Bibelkelch für jeden Trank
Hab, alter Kantor, hab noch heute Dank!

4. Es scheint mir selber fast, nicht nach der Mode
Ist Käppchen Dir und Brille angepaßt,
Beim Buchstabieren fehlt Dir die Methode
Und hohen Wissens stolz empfundne Last,
Doch von der Hirtentreue bis zum Tode
Hast Du ein sel'ges Bild ins Herz gefaßt.
Ich glaube dran seit meiner Schülerbank,
Hab, alter Kantor, hab noch heute Dank!

5. — Längst ruht der Alte unter Stein und Moose,
Die Schrift erlosch, und überm niedern Zaun
Rankt blühend sich der Strauch der wilden Rose,
Dem Grasemücken fromm ihr Nest vertraun.
Mich treiben um — des Lebens bunte Lose,
Doch durft ich je mit Schwert und Kelle baun,
Du bautest mit. Darum mein Lebenlang
Hab, alter Kantor, hab auf ewig Dank!

R. Kögel.
(Daheim.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Einige Bemerkungen zu Herrn Trüpers letztem Artikel.

Herr Trüper hat in der August-Nummer dieses Blattes den Verein deutscher Zeichenlehrer und mich in gehässiger Weise angegriffen. Obgleich er damit nichts Neues that und brachte, sondern nur nach berühmten Mustern arbeitete, legt mir meine Stellung als zeitiger Vorsitzender des angegriffenen Vereins dennoch die Verpflichtung auf, die Leser des betr. Artikels um kurzes Gehör zu bitten.

Herr T. versucht, durch Anführung der Frickschen Worte die Leser gegen die Zeichenlehrer und mich insbesondere einzunehmen. Dem gegenüber erkläre ich: Ich bin Elementarlehrer mit Leib und Seele und der Volksschule vollständig ergeben; ich habe in der langen Zeit meiner Amtsthätigkeit vielleicht mehr wie jeder andere Gelegenheit gehabt, die Vorteile elementarer Vorbildung schätzen zu lernen. Niemals ist es mir eingefallen, irgend einen Kollegen von der Volksschule zu verletzen oder — in den von mir redigierten Blättern — verletzen zu lassen. Ich bin Mitglied des hiesigen Lehrervereins, also auch des Provinzial- und des Landesvereins, habe Vorträge gehalten und angehört wie jeder andere. Mit den Zeichenlehrern, die ich kenne, befinde ich mich bezüglich meiner (dieser) Ansichten in voller Übereinstimmung. Alles, was von „souveränem Herabsehen auf niederen Dunstkreis" gefabelt wird, ist Einbildung der betr. Kollegen, ist — Irrtum. Das bedarf auch bei einsichtigen Männern kaum der Bestätigung. Unsere Stellung an höheren Schulen ist so bekannt, daß wir höchstens von jungen Fanten drum beneidet werden.

Was gab Herrn T. Gelegenheit zu diesem neuen Angriff?

Vor Jahr und Tag, am 1. Juni 1885, beurteilte ich die von Herrn Dr. Rein bearbeitete Ottosche Zeichenlehre vollständig sachlich und mit möglichster Zurückhaltung; noch in der Korrektur ließ ich mehrere Sätze ausheben, um zu mildern. Ich wies nach, daß vieles unverständlicher Schwulst sei, daß stilistische und pädagogische Schnitzer in Menge vorhanden wären und daß, was das Schlimmste, Herrn Dr. Rein elementare Kenntnisse vom Zeichnen fehlen. Am Schlusse sagte ich: „Unerklärlich ist mir auch, wie Herr Dr. Rein bei diesen Kenntnissen es wagen konnte, die Grundsätze des Vereines deutscher Zeichenlehrer einer Kritik zu unterziehen, wie er überhaupt nur irgend ein Werk über Zeichnen und Zeichenunterricht beurteilen durfte. Er höhnt die Zeichenlehrer, er warnt vor ihren Grundsätzen; — es wäre ihm sehr dienlich gewesen, wenn er etwas von ihnen gelernt hätte."

Ich meine, gelinder ist das Verfahren eines Mannes ohne Kenntnisse uns gegenüber nicht zu bezeichnen. Kollegen, die die Personen kennen, und die Beurteilung und den Trüperschen Artikel gelesen haben, sind erstaunt über die Anmaßung des letzteren.

Meine Kritik enthält keinen persönlichen Angriff; ich weise nur an allen Stellen die Unkenntnis des Bearbeiters nach, die besonders in der Projektionslehre und im Körperzeichnen grauenhaft ist. Wenn aber Herr T. in seiner Besprechung des Werkes meint, bei der Sehwinkelgeschichte seien vom Setzer mehrere Sätze weggelassen (man merke: in 2 Auflagen), so möchte ich mir doch erlauben, an

seiner Kenntnis der Perspektive und an seinem Berufe zu solchen Kritiken, der einen wie der anderen, zu zweifeln, und das dürften auch noch einige andere Kollegen thun, trotz des „wir", mit dem er dem Verein der Zeichenlehrer entgegentritt.

Das mag aber alles noch hingehen; ich störe ungern jemanden in seinem Vergnügen, und jeder hat ja seine Ansichten zu vertreten. Ich verbitte mir aber dringend Unterstellungen allerlei Art, die da geeignet sind, mich in der Meinung der Kollegen herabzusetzen. Ich habe nirgends gesagt, daß mir „der von der modernen Pädagogik gefestete Standpunkt" des Buches als unverständlicher Schwulst erscheine, sondern ich habe die Sprache als unverständlichen Schwulst bezeichnet und das mit Beispielen belegt; ich ergötze mich niemals über „Fehler und Schwächen der Kollegen", sondern nur über die vulgären Ausdrücke des Herrn Dr. Rein „Zeichenpapst, auspimpern, sich auf etwas klemmen" u. dergl., und über dessen Beurteilungen von Zeichenwerken, die bei seinen Kenntnissen vom Zeichnen höchst eigentümlich auf die Lachmuskeln wirken; ich spreche nicht von „vermeintlichen Sünden", sondern von Sünden u. s. w.

Wenn Herrn Trüpers Sache so fest steht, wie er vorgiebt, so braucht er solche Winkelzüge nicht, nur wer sachlich nichts beizubringen weiß, greift persönlich an. Seine Jugend, die kein Fehler ist, deckt man nicht durch Mundaufreißen, sondern durch Kenntnisse. Durch die sucht man erst in der engeren Heimat zu wirken (siehe Menards Schrift gegen Rademacher) und dann kann man auch andere Leute belehren.

Und nun die Zeichen-Inspektoren! Da steht wirklich: Die Seminarlehrer müssen in halbjährigen Kursen wirklich zeichnen lernen und dann sind sechs- oder achtwöchige Kurse für Elementarlehrer abzuhalten. Dadurch wird die gröbste Unwissenheit innerhalb weniger Jahre getilgt, und wird dann der Zeichenunterricht in Seminar und Schule durch sachverständige Männer beaufsichtigt (so lange bis die Vorgesetzten selbst dazu fähig sind), so wird unser Vaterland sehr bald der Segnungen teilhaftig werden, die ein wohlgeleiteter Zeichenunterricht zur Folge hat und die so viele Länder schon genießen.

Das stört also die Einheitsschule, die Herr T. gepachtet zu haben scheint? — Der Zeichenunterricht im Vaterlande steht auf sehr niedriger Stufe. Das dürfte mir, der ich durch die Leitung des Vereins der Zeichenlehrer, durch die Redaktion der Zeitschrift dieses Vereins und durch die Herausgabe des „Monatsblattes für den Zeichenunterricht in der Volksschule" mit Hunderten von Amtsgenossen in Verbindung stehe, vielleicht geglaubt werden. Jammervolle Werke und traurige Besprechungen derselben sind die besten Beweise dafür. Dem kann nach meiner Ansicht am schnellsten so abgeholfen werden, wie ich vorgeschlagen. Der Zeichen-Inspektor ist der beratende, helfende Freund des älteren Lehrers, der nicht mehr an Lehrkursen teilnehmen kann oder will. So wie nach einigen Jahren alles in Ordnung ist, verschwinden auch die Inspektoren.

So viel Mutterwitz aber sollte Herrn T. doch innewohnen, zu begreifen, daß, wenn je Inspektoren angestellt würden, nicht wir, die von allen Seiten begeiferten Zeichenlehrer, dazu kämen. Er sollte doch nicht von Bremen auf andere Länder schließen.

Und wozu endlich der kindliche Vergleich der Kritik mit der Broschüre von Rademacher? Hat Herr T. von seinen Kollegen wirklich so geringe Meinung, daß er glaubt, sie würden auf solchen Leim gehen? Herr Dr. von Salwürk sagt

von Dr. Rein, innerhalb der Herbartschen Schule besitze niemand mehr Befähigung für die pädagogische Behandlung des Zeichenfaches, wie er (Dr. R.). Wenn nun diese Befähigung nach der Besprechung des Herrn Trüper und meiner Kritik als eine recht geringe erscheinen muß, was bleibt dann für Herrn T. übrig, der sich doch jedenfalls für ein viel kleineres Lumen hält als jenen verdienstvollen Schulmann? Gerade noch so viel, um in einer Art und Weise, die mit gewöhnlichen Ausdrücken nicht bezeichnet werden kann, über Leute herzufallen, die ihre Lebensaufgabe in der Hebung eines Faches sehen, in dem sie mitten drin stehen. Ich glaube, diese Logik ist noch etwas besser als die von Herrn T. in dem obigen Falle angewendete. Wohin sollen wir aber gelangen, wenn wir in solcher Weise gegen einander vorgehen? Wir haben gemeinsam gegen ganz andere Feinde zu kämpfen.

Drum „lat sik friedlich sieu", sage ich mit dem Mündenschen Spruche. Mich schrecken solche Ergüsse nicht, zumal wenn sie auf so schwankem Grunde stehen; ich bin zur Furcht nicht mehr jung genug. Der Versuch, meine Kritik in Mißkredit zu setzen, wird bei keinem Kollegen gelingen, der sie gelesen hat. Der Verständige wird ihr Beifall zollen. Nach wie vor werde ich die neuen Werke ansehen und mit unparteiischem Blicke prüfen, die unbrauchbaren, vor allen Dingen aber die mit Anmaßung auftretenden dem Orkus weihen, gleichgültig ob von Freund oder Feind herstammend. Das wird für die Taschen der Kollegen von Vorteil sein und dem Unterrichte aufhelfen, dem ich auch sonst stets mit Rat und That zur Seite stehe. Der Verein der Zeichenlehrer nimmt stetig an Mitgliedern zu, die Leser des Monatsblattes mehren sich von Tage zu Tage; es muß also doch wohl noch Kollegen geben, die anders denken wie Herr Trüper. Ich werde mir also erlauben weiter zu arbeiten, auch ohne Herrn T. willkommen zu sein, und hoffe den rechten Weg eingeschlagen zu haben.

Stade. Grau.

Nachbemerkung der Redaktion.

Indem ich die Bemerkungen des Herrn Reallehrer Grau, Redakteurs der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer, der Billigkeit gemäß den Lesern vorlege, fühle ich mich zugleich verpflichtet, mit einigen Worten meine Stellung zu der streitigen Frage anzudeuten.

Der Zeichenunterricht der Volksschule liegt im allgemeinen noch im argen, und so ist es doppelt erklärlich und nicht minder dankenswert, wenn Fachmänner, denen ihre Disciplin am Herzen liegt, energisch für sie eintreten und unbarmherzig aus dem Wege zu räumen suchen, was nach ihrer Anschauung den Fortschritt zum Bessern aufhalten oder gar die Entwicklung in verkehrte Bahnen lenken könnte. So thut es Herr Grau, so thun es nicht minder die Herren Prof. Rein und Trüper. Eine wesentliche Differenz in Bezug auf den zu behandelnden Stoff scheint zwischen den Herren Grau und Rein nach Ausweis ihrer Schriften nicht zu bestehen. Was sie trotz des gemeinsamen Gegners, den sie vor sich haben, so weit trennt, scheint mir der verschiedene pädagogische Standpunkt zu sein.

Bei Herrn Grau scheint der künstlerische Standpunkt stark vorzuwiegen und die Frage wesentlich zu lauten: Was ist zu thun, die Schüler zeichnerisch möglichst zu fördern?

Für Herrn Prof. Rein sowohl wie für Herrn Trüper ist das Zeichnen ein integrierender Teil des Lehrplans; der Zeichenunterricht muß sich nicht nur dem einheitlichen Gedanken des Lehrplans fügen, sondern es sich auch gefallen lassen, in mannigfacher Weise in den Dienst anderer Disciplinen gerufen zu werden.

Zu wie verschiedener Beurteilung derselben Sache dieser verschiedene Standpunkt führt, zeigt die Besprechung der pädagogischen Zeichenlehre von Otto.*)

Wie mit dem Zeichnen, so steht's ähnlich mit anderen Unterrichtsgegenständen, so z. B. mit der Naturkunde und der Geschichte. Vor Jahrzehnten behandelte man getrost seine nützlichen und schädlichen Pflanzen, seine dürren Lektionen aus der vaterländischen Geschichte. Schon die bloße Kenntnis von Schleiden's Pflanze und ihr Leben, von Rankes Arbeiten zur deutschen und preußischen Geschichte hätte genügt, diesen Unterricht mehr und mehr unmöglich zu machen. Wir stehen jetzt vor einem überreichen Material des Wissenswerten; mit ihm aber ist in gleichem Verhältnis die Schwierigkeit der Auswahl wie der Behandlung gewachsen. Sicherlich war man vor Jahrzehnten über die Frage nach dem „Was" und „Wie" ungleich weniger besorgt, als dies heute der Fall ist.

Wie hoffen wir nun hier zu einer möglichst befriedigenden Antwort zu gelangen? Jeder bedeutendere Schriftsteller auf diesen Gebieten zeigt es, daß er zunächst fleißig bei den Fachleuten in die Schule gegangen ist, daß er das dort Erworbene mit pädagogischem Auge auf seine Bedeutung für die Jugenderziehung hin betrachtet hat und daß er danach seine Stoffauswahl und die Art der Behandlung zu bestimmen suchte.

Einen andern Weg wird es auch zur Herbeiführung eines wirklichen Fortschritts auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts nicht geben. Wir verlangen von den Fachlehrern nicht, daß sie auf unsere besonderen pädagogischen Wünsche Rücksicht nehmen. Wenn sie uns einen Kursus liefern, der vom Leichtesten lückenlos aufsteigt und zugleich die verschiedenen Zweige ihrer Kunst, soweit sie für den Schulunterricht in Betracht kommen können, gleichmäßig berücksichtigt, so dürfen sie unsers Dankes versichert und zugleich überzeugt sein, daß die praktische Verwertung ihrer Gabe nicht lange wird auf sich warten lassen.

Welche Modifikationen sich dieser Plan würde gefallen lassen müssen, ist eine zweite Frage. Daß er, wäre er auch in bester Ausführung vorhanden, nicht ohne weiteres kopiert werden könnte, versteht sich; das Kind soll durch die Kunst, nicht für die Kunst erzogen werden, und das bedingt, daß die Kunstelemente dem Gesamtplan eingefügt und da dienstbar gemacht werden, wo sie in befruchtende Beziehung zu andern Disciplinen treten können.

Darum vermag ich auch von der eventuellen Wirksamkeit besonderer Zeicheninspektoren keine guten Erfolge zu erwarten. Daß auf diesem Wege die zeichnerischen Leistungen der Schüler erhöht werden könnten, ist wohl keine Frage; sehr nahe läge aber die Gefahr, daß diese Mehrleistung zu nicht geringem Teil auf Kosten anderer Disciplinen gewonnen würde. Wahrscheinlich würde weiter das

*) Zum Vergleich mag hier noch angeführt werden, was Herr Seminarlehrer Menard in Neuwied, der wohl nicht nur in den rheinischen Kreisen als kundiger Zeichenlehrer bekannt ist, über die Reinsche Bearbeitung sagt. Nachdem der Inhalt des Buches kurz ist skizziert worden, heißt es wörtlich: „Wir finden, daß dem geometrischen Ornament und dem Körperzeichnen ein zu breiter Raum zugewiesen, und daß das Pflanzen- resp. Flachornament zu kurz weggekommen ist. Das mag in der ursprünglichen Anlage des Buches seinen Grund haben. Es wäre eben zu erwägen, ob es nicht an der Zeit wäre, daß uns der kundige Bearbeiter an Stelle der Ottoschen „pädagogischen Zeichenlehre" mit einer „Zeichenlehre auf Grundlage der Herbart-Zillerschen Pädagogik" beschenkte; damit würde nicht allein den Anhängern jener Pädagogik, sondern der ganzen Schulwelt ein wesentlich größerer Dienst geleistet werden. Aber auch in seiner jetzigen Gestalt vermag das Büchlein jedem Lehrer reiche Belehrung zu bieten; es sei hiermit warm empfohlen."

Zeichnen eine ähnlich isolierte Stellung im Gesamtunterricht erhalten, wie sie der Religionsunterricht zum Schaden der religiösen wie der Gesamtbildung in der Simultanschule einnimmt. Endlich würde auch die Amtsfreudigkeit der Lehrer schwerlich durch Einführung eines neuen und gar eines Fach-Inspektors gewinnen. Es sind immer gefährliche Revisoren, die sich ihr Urteil über die Thätigkeit eines Mannes statt nach seiner Gesamtarbeit, nach irgend einem herausgerissenen Teil bilden; doppelt gefährlich, wenn sie diesen Teil als Steckenpferd behandeln. Dazu stände zu befürchten, daß konsequenterweise dem Zeichen-Inspektor der für Naturkunde, Geschichte, Geographie, Turnen ꝛc. folgte.

Ob es sich empfehlen würde, durch einen amtlichen Leitfaden, wie ihn Herr Grau vorschlägt, eine jeweilig dominierende Anschauung über den Zeichenunterricht zu privilegieren und so die Entwicklung wahrscheinlich für längere Zeit festzulegen, ist mir ebenso fraglich. Außer den allgemeinen Gründen, die überhaupt gegen dergleichen Leitfäden sprechen, scheint mir namentlich zu bedenken, daß wir in Sachen des Zeichenunterrichts noch nicht zu einem so befriedigenden Resultate gekommen sind, daß man wünschen könnte, es möchte demselben allgemeine Anerkennung durch die Schulbehörde verschafft werden. Fragt man die an den Fortbildungsschulen und sonstwo thätigen Lehrer, die an den Kursen für kunstgewerbliches Zeichnen teilgenommen haben, was sie dadurch gewonnen, so rühmen sie die tüchtige Anleitung, die sie dort zu ihrer Fortbildung in der Kunst empfangen, sie klagen aber auch, daß sich das dort Empfangene nicht ohne wesentliche Modifikationen in ihrem Unterrichte verwerten lasse, und die wichtige Frage, wie ihr Unterricht, dem Bildungsgrad der Schüler und der Aufgabe der Schule entsprechend, müsse gehandhabt werden, vor wie nach der zutreffenden Lösung harre.*) Der Fortbildungsschule gerecht zu werden ist ungleich leichter als der Volksschule. Alle Vorschriften aber, die sich vor der Einsicht der zur Ausführung Berufenen nicht als wohlbegründet legitimieren, mögen sie sich Geltung verschaffen, so viel oder wenig sie wollen, sind allemal von sehr zweifelhaftem Wert.

Was zwischen den Herren Prof. Rein, Trüper und Grau an anderer Stelle ist verhandelt worden, ist mir zu wenig bekannt, als daß ich daraus ein Verständnis für den Tenor der Bemerkungen gewinnen könnte. Ich überlasse deshalb das Urteil darüber den Lesern, möchte aber doch das Bedauern darüber nicht unausgesprochen sein lassen, daß Herr Grau den Mündenschen Spruch: „Lat sik friedlich sien" nicht als Motto gesetzt hat. Ich glaube, er würde dann unter anderm auch gefunden haben, daß sowohl Herr Prof. Rein wie Herr Trüper nicht nur vom Zeichnen etwas verstehen, sondern auch sehr wertvolle Bundesgenossen für ihn sein könnten. Horn.

*) Daß man für die Zeichenlehrer der Fortbildungs- ꝛc. Schulen bes. Kurse einrichtete, ist gewiß sehr dankenswert, was aber die Zeicheninspektoren schaffen werden, wird sich ja zeigen. Unter den Aufsichtsbeamten der Schule giebts wohl keinen, der in allen Disciplinen, in denen er zu inspicieren hat, so zu hause wäre, daß er getrost den Unterricht an jedem Punkte übernehmen könnte. Ist er ein echter Mann der Schule, so wird er leichtlich auch auf den Betrieb der ihm minder bekannten Unterrichtsgegenstände förderlicher einwirken, als dies ein anderer, der das Einzelne nicht aus dem Ganzen zu würdigen weiß, zu thun vermöchte. Pestalozzi verstand keine Disciplin, und wer hat anregender gewirkt, wie er?

Zur Realleſebuchfrage.

Die diesjährige Pommerſche Provinzial-Lehrerverſammlung, welche in den letzten Tagen des September in Stargard tagte, beſchäftigte ſich u. a. auch mit der Frage: „Realleſebuch oder nicht?“ In den einzelnen Kreisverbänden war ſie ſchon vorher auf Grund der Broſchüren von Dörpfeld, Nitſchke und Greßler eingehend erörtert worden. Meiſtens nahmen die Verhandlungen zwei, in Pyritz ſogar drei Sitzungen in Anſpruch, und ſie endigten mit Bejahung der Frage. In den Kreisverbänden Lauenburg, Stettin, Pyritz und Gr. Jeſtin-Ramelow — andere haben meines Wiſſens keinen Bericht veröffentlicht — wurden Theſen aufgeſtellt, die im großen und ganzen mit denen des Referenten in Stargard übereinſtimmen. Dieſe Theſen lauteten:

1. Das Realleſebuch iſt nötig geworden.
2. Ein geeignetes Realleſebuch iſt ein nicht zu unterſchätzendes Mittel der ſprachlichen Bildung der Schüler.
3. Es iſt ein höchſt wünſchenswertes Hülfsmittel zur feſteren Einprägung und Wiederholung des Stoffes.
4. Es bietet ſich den Kindern als Mittel dar, das in der Schule Verſäumte durch Nachleſen in etwa erſetzen zu können.
5. Es erweiſt ſich dem Lehrer nützlich bei ſeiner Vorbereitung und iſt beſonders jungen, unerfahrenen und alten Lehrern eine Direktive für Auswahl und Zubereitung des Stoffes.
6. Es ſoll nicht dem Neulernen dienen.
7. Die Darſtellung im Realleſebuche muß anſchaulich, ausführlich und ſprachlich einfach ſein.

Nach einer lebhaften Debatte gelangten jedoch nicht dieſe, ſondern folgende zwei Sätze zur Annahme:

1. Ein beſonderes Realleſebuch iſt für die 1—3klaſſigen Schulen nicht notwendig, weil das (belletr.) Leſebuch genügend bearbeitete Realienſtoffe enthalten muß.
2. Für die mehrklaſſigen und gehobenen Schulen iſt ein geſondertes Leſebuch für den realiſtiſchen Stoff wünſchenswert.

Aus dem erſten dieſer Sätze geht hervor

1. daß die Verſammlung nicht der ſonderbaren und irrigen Anſicht des Herrn Greßler zuſtimmt, was überhaupt noch nirgend, auch nicht in Hagen, geſchehen iſt;
2. daß ſie eine beſondere Bearbeitung der realiſtiſchen Stücke (hinſichtlich des Stiles) für nötig hält;
3. daß ſie, wahrſcheinlich mit Rückſicht auf den Koſtenpunkt, vorzieht, die realiſtiſchen Stücke, die für ſich ein Realleſebuch im Sinne Dörpfelds bilden würden, in das belletriſtiſche Leſebuch aufzunehmen.

In Rathenow-Brandenburg ſtand dasſelbe Thema auf der Tagesordnung der in den erſten Oktobertagen abgehaltenen Provinzial-Lehrerverſammlung. Leider war der Referent am Erſcheinen verhindert. Seine vorher veröffentlichten Theſen lauteten:

1. Die ſelbſtändige Stellung des Realunterrichts bedingt die Benutzung eines entſprechenden Hilfsbuches.

2. Das (belletr.) Lesebuch kann nach seinem eigentlichen Zweck nur zur Ergänzung und Belebung des real. Stoffes dienen und ist nicht imstande, ein Realienbuch zu ersetzen.

3. Wünschenswert ist der Gebrauch eines ausführlichen, leicht verständlichen Lehrbuches, welches bei richtiger Anwendung geeignet ist, den Unterricht in den Realien wesentlich zu unterstützen und zu fördern.

Die achte Thüringer Lehrerversammlung, welche anfangs Oktober in Sondershausen stattfand, hat ebenfalls die Realiensebuchfrage zum Gegenstande ihrer Erörterungen gemacht. Rektor Henschel-Arnstadt hielt einen Vortrag über „Real-Unterricht und Sprachbildung", nach welchem folgende von Direktor Dr. Bartels-Gera aufgestellte Thesen angenommen wurden: 1. Ein richtig methodisch erteilter Sachunterricht steht im Dienste des Sprachunterrichts. 2. Die rechte Durcharbeitung des Realstoffes besteht in anschaulicher Darbietung, in denkendem Erfassen und Einprägen und klarem Wiedergeben. 3. Zur Unterstützung des Sachunterrichts ist ein Realiensebuch mit inhaltlich wohl berechneten, anschaulich-ausführlichen und sprachlich-einfachen Darstellungen wünschenswert.

B.-W. B.

Das Wiener Pädagogium

in den Jahren 1868—1881 dargestellt von Adolf Kolatschek.
Leipzig, Reichardts Verlag 1886. 4 M.

Über das Wiener Pädagogium ist zwar schon viel geschrieben, aber noch wenig mitgeteilt worden, was einen richtigen Einblick in dessen Verhältnisse gewährte. Man muß daher jeden Versuch, über die eigenartige Anstalt mehr Licht zu verbreiten, mit Dank begrüßen. Die vorliegende Schrift enthält des Neuen und Interessanten viel. Manches, was bisher im Dunkeln blieb, wird durch sie aufgehellt, anderes, worüber Zweifel obwalteten, ist sicher gestellt, während nicht weniges, was man für richtig hielt, sich als unrichtig erweist. Die Masse des verarbeiteten Materials ist erstaunlich; es giebt keine zweite Pädagogiumsschrift, die so viele, großenteils ungedruckte und Privatpersonen unzugängliche Aktenstücke und Belege enthält. Da dem Verfasser die gesamte Pädagogiumslitteratur, Bücher, Broschüren, Zeitungsartikel u. s. w. bekannt ist, so nimmt er, wo es sein muß, auch auf diese Rücksicht. Die Behandlung ist eine ebenso sorgfältige und umsichtige, als gründliche und objektive. Was die Form der Darstellung betrifft, so erscheint dieselbe überall dem Gegenstande angemessen, klar und ruhig, wo es sich um Thatsachen handelt, scharf und entschieden, wo die Widerlegung ein bestimmtes Wort verlangt. Den Verfasser einen Dilettanten zu nennen, geht wohl nicht an. Dr. Kolatschek erteilte Gymnasialunterricht zu einer Zeit, in der die jetzige Lehrer-Generation (Dittes inklusive) noch auf der Schulbank saß. Des Verfassers „Kompetenz zu maßgebenden Bestimmungen" wurde von Thilo, Diesterweg und andern deutschen Pädagogen anerkannt, und wer das Urteil nicht anerkennen wollte, den verweisen wir auf das Pädagogiumsstatut, welches ausschließlich sein Werk ist und das die erste organisatorische Arbeit dieser Art in Östreich war, welche zu der spätern Schulreform mit den Anstoß gab. Bei der Aktivierung der Anstalt war sein Einfluß maßgebend, und man kann ohne Übertreibung sagen, daß das Pädagogium so, wie es im Oktober 1868 ins Leben trat, eine Schöpfung

Kolatscheks war. Daß Männer wie Dittes, Willmann, Ehrat, früher Jessen und andere hauptsächlich durch ihn nach Österreich kamen, wird man ihm nicht als Dilettantismus auslegen wollen, wenigstens dürften es nicht die Genannten thun. Bis zu der Eröffnung des Pädagogiums änderte sich an der Stellung Kolatscheks zu der Anstalt nichts. Nach derselben trat eine Veränderung insofern ein, als Dr. Dittes als Direktor die Leitung der Anstalt übernahm, und Kolatschek sich teils freiwillig, teils durch Gesundheitsrücksichten genötigt, allmählich von den Geschäften zurückzog. Im ersten Schuljahre, nach dessen Schluß er einen eingehenden kritischen Jahresbericht schrieb, der von allen Mitgliedern der Aufsichts-Kommission unterzeichnet wurde, blieb er Obmann derselben; vom 1. bis 4. Schuljahr wohnte er den Sitzungen der Kommission bloß als passives und beobachtendes Mitglied bei. Wenn ein Freund von Dittes meint, Kolatschek habe diese Schrift nur aus Rache verfaßt, weil er selbst den Direktor spielen wollte und nicht konnte, so ist diese Meinung falsch. Dittes wurde in seiner Direktion, wie jedermann weiß, der die damaligen Verhältnisse kennt, von niemand und zu keiner Zeit drein geredet, obwohl Grund genug dazu vorhanden war, und das Reden besser gewesen wäre, als das Schweigen. Allein die Aufsichts-Kommission enthielt sich jedweder Ingerenz, so daß Dittes, der bald ihre Schwäche erkannte, machen konnte und thatsächlich machte, was er wollte. Im Grunde that er jedoch nichts, sondern ließ alles gehen, wie es wollte; seine Leitung war keine. Soweit er die Anstalt leitete, geschah es in einer Weise, die nur nach außen und auch in dieser Richtung nur ungenügend dem Statut entsprach, das eine Fessel für ihn war. Für eine innere Leitung und Organisation der Lehrkräfte und des Unterrichts hatte er weder das richtige Verständnis, noch Sinn. Ein möglichst allgemeiner Lehrplan und vollste Unterrichtsfreiheit für die Lehrenden waren sein Programm. Von den Zöglingen und Hörern sagte er, daß sie ja praktische Lehrer seien und das, was sie hören, schon zu verwerten wissen werden. Dieser Ausspruch von Dittes zeigt deutlich, von welchem Gesichtspunkte er bei seiner Direktion ausging.

Die Anstalt war, wie er in seiner Eröffnungsrede sagte, ein Experiment und sollte es bleiben, solange er an ihrer Spitze stand. Um die Bedürfnisse der Wiener Schulen und Lehrer kümmerte er sich wenig; er hat sie thatsächlich nie gründlich kennen gelernt und stand auf dem Standpunkte, daß der Berg zum Mohammed, nicht Mohammed zum Berge kommen sollte. In der Pädagogik, Psychologie und Logik, die er vortrug, mochte dieser Standpunkt allenfalls noch hingehn, aber in der Methodik und Schulpraxis, welche er zweimal tradierte (1873 und 1880) war das Prophetentum nicht am Platze. Hier hieß es: Hic Rhodus, hic salta! Dittes aber kannte das Wiener Rhodus nicht, er war auch kein Freund der Schultanzkunst. Die Schulinspektorsstelle, welche ihm zu dem Zwecke, die Wiener Schulen und Lehrer kennen zu lernen, im Frühjahre 1869 verliehen wurde, legte er nach 9 Monaten zurück; aus der Prüfungs-Kommission für Volks- und Bürgerschullehrer, in welche er 1870 berufen wurde, trat er wegen Überstimmung seiner Ansicht bei Erteilung einer Censur mit Eclat aus. Die Übungsschule des Pädagogiums besuchte er fast gar nicht und gab während der Zeit, in der er Methodik hatte, niemals eine Musterlektion. Die „Remedur", welche er nach dem Tode Thurnwalds bezüglich des Geschichtsunterrichts vornahm, war eine bloße Wiederherstellung des officiellen Lehrplans. Nach seiner Wahl in den Reichsrat 1873 fielen die Praktika öfters aus, während sein theoretischer Unterricht immer mehr den Charakter des Vorlesens seiner Bücher annahm.

Überhaupt schwächte sich sein Interesse für das Pädagogium allmählich ab, und wurde sein Lieblingsgegenstand die Politik. Im Abgeordnetenhause sprach er 13 mal, darunter dreimal in längerer Rede über Schulfragen, ohne mehr als eine momentane Wirkung auszuüben. Charakteristisch für seine Stellung im Hause ist, daß er weder in den Schul-, noch einen anderen Ausschuß gewählt wurde, obwohl der erstere seiner Anregung die Entstehung verdankt. Im Gemeinderate, wo er mit ungewöhnlicher Rücksicht und Sympathie empfangen wurde, machte sein Übertritt auf das Gebiet der Politik einen höchst ungünstigen Eindruck und datiert von diesem Zeitpunkte die allmähliche Abnahme der Achtung und Verehrung, die ihm allerseits gezollt wurde. Im Jahre 1880 sank dieselbe so tief, daß der geringste Anstoß genügte, um die allgemeine Unzufriedenheit zum Ausbruch und einen unlösbaren Konflikt hervorzubringen. Unklugerweise gab Dittes selbst den Anstoß hierzu, indem er ein ihm gebührendes normalmäßiges Honorar, dessen Anweisung übersehen worden war, als zu gering erklärte und dessen Annahme in einem unhöflichen, überdies an eine falsche Adresse gerichteten Schreiben ablehnte. Dieses Schreiben, sowie zwei andere an den Bürgermeister, in denen er in gleich schroffer Weise die Einstellung seines Unterrichts anzeigte, hatten eine Krisis zur Folge, welche mit Dittes Pensionierung und der Berufung eines andern Direktors endete. Wen von beiden Teilen, Dittes oder den Gemeinderat, die größere Schuld an diesem Ausgange trifft, wollen wir nicht untersuchen, und geht aus der aktenmäßigen und pragmatischen Darstellung der Kolatschekschen Schrift klar hervor. Der Leser, der sich dafür interessiert, möge in der letzteren die betreffenden Kapitel („Krach des Pädagogiums" und „Wiener Geschichten") selbst nachlesen.

Was das Pädagogium selbst betrifft, so erscheint dasselbe seiner Thätigkeit und Wirksamkeit den Mitteilungen Kolatschecks zufolge in wesentlich anderem Lichte, als wie sie bisher von Dittes und seinen Freunden dargestellt worden ist. Dennoch war das Pädagogium weder eine pädagogische Universität, wie letztere behaupteten, noch ein Institut, das in der Lehrerbildung das höchste leistete, wie es Dittes bezeichnet hatte. Es entsprach sogar wenig seinem statutarischen Zwecke, wonach es eine erhöhte und vermehrte Berufsbildung, wie solche die Entwicklung des Wiener Volksschulwesens verlangt, vermittelnde Fortbildungsanstalt sein sollte. Die Bildung, welche es erteilte, war weder eine reine und volle Berufsbildung, noch stand dieselbe mit den Bedürfnissen des Fortschritts der Stadtschulen Wiens in richtigem Einklang. Im ganzen war die Anstalt mehr eine allgemeine Bildungsanstalt, an welcher nebenbei noch Pädagogik und Methodik gelehrt wurde, als eine wirkliche Lehrerschule, an welcher die Fortbildung tüchtiger Lehrer die Hauptsache war, während die übrige Bildung auf das ihr gebührende Maß eingeschränkt wurde. Neben dieser allgemeinen Tendenz lief eine besondere, welche willkürlich in die Anstalt hineingetragen wurde, und deren Absicht einerseits war, den Schein der Übereinstimmung des Pädagogium mit seiner Bestimmung zu erregen, andrerseits aber eine größere Anzahl von Besuchern in dasselbe hereinzuziehen. Es war dies die Vorbereitung und Befähigung der Pädagogiumsbesucher zur Ablegung der Prüfungen für das Lehramt an Volks- und Bürgerschulen, was öffentlich proklamiert und durch Abfassung eines eigenen definitiven Lehrplans formuliert wurde. Diesem Lehrplan zufolge zerfiel der ganze Unterricht am Pädagogium in zwei Teile, von denen der eine für die Prüfungskandidaten des Volksschul-Lehramtes — erster Jahrgang — der andere wieder in zwei Teile (für Humanisten und Realisten) zerfallende für die Kandidaten des Lehramts an Bürger-

schulen — 2. und 3. Jahrgang — bestimmt war. Der Unterricht für die zweite Abteilung wurde jedoch nicht getrennt, — für jede der beiden Gruppen, die humanistische und die realistische — besonders erteilt, sondern eine kombinierte Unterrichtsform für beide Gruppen eingeführt, wonach die Hörer der einen Gruppe in dem betreffenden Gegenstand einer größeren Zahl von Unterrichtsstunden beiwohnten, als die Hörer desselben Gegenstandes von der zweiten Gruppe. Die entsprechende Einrichtung des Unterrichts für diese Aufgabe festzusetzen, blieb den Lehrkräften überlassen, und der vorliegende Lehrplan zeigt, wie mißlich und schwierig diese Festsetzung schon theoretisch war. Daß sie praktisch undurchführbar sei, und einen völlig unbefriedigenden Unterricht erzeugte, kann man sich denken. Wie der Verfasser richtig bemerkt, involvierte dieser Unterricht einen Mißbrauch der Lehrkräfte, während zugleich die Verminderung der Besucher stets mehr zunahm. Dennoch opponierte keiner der angestellten Lehrer gegen die Einrichtung, sondern alle setzten unverdrossen ihre Sonderarbeit jahrelang fort, bis endlich die Unzweckmäßigkeit und Erfolglosigkeit ihres Unterrichts allgemein erkannt wurde. Nur einer, der Lehrer der Mathematik, Herr Haberl, welcher 1878 in die Anstalt eintrat, gab seiner Ansicht über die Zweckwidrigkeit des Lehrplans in seinem Jahresberichte Ausdruck, worauf er um seine Enthebung bat und trotz wiederholten Ersuchens Anfang 1880 aus dem Lehrkörper schied.

Auch außerhalb des Pädagogiums entstanden über dessen Nützlichkeit Zweifel und war man insbesondere im Gemeinderate der Ansicht, daß die Anstalt nicht mehr ihrer Bestimmung entspreche, und es besser wäre, dieselbe aufzuheben, als für ihre Erhaltung jährlich eine große Summe nutzlos auszugeben. Der herrschenden Mißstimmung gegenüber sah sich Direktor Dittes in seinem 9. Jahresbericht (1877/78) veranlaßt, auf die gegen die Anstalt erhobenen Klagen Bezug zu nehmen. Anstatt aber die vorhandenen Übelstände einzugestehn und Mittel zu ihrer Abhilfe vorzuschlagen, verlegte er sich aufs Leugnen, erklärte alles für gut und schob die Schuld den staatlichen Lehrerbildungsanstalten zu, welche ihre Schüler ungenügend ausbildeten, sowie den k. k. Prüfungskommissionen, welche an die Kandidaten zu hohe Forderungen stellten. Daß sich das Pädagogium die Vorbereitung und Befähigung seiner Besucher zur Ablegung der Staatsprüfung ausdrücklich zum Zweck[1]) gesetzt, und er selbst das Pädagogium für ein Institut erklärt hatte (1873), welches auf dem Felde der Lehrerbildung das Höchste leistet, fiel ihm dabei nicht ein. Ein Direktor wie er, der nur das Unmittelbare und Nächstliegende ins Auge faßt, um Vergangenes und Künftiges sich nicht kümmert, braucht vor Widersprüchen nicht zurückzuschrecken. Desgleichen war er sich seiner Macht so sehr bewußt, daß er vor seinem Auditorium fulminante Reden hielt, in denen er seine Gegner angriff, und die er nachträglich, wenn er ihre üble Wirkung sah, zu vertuschen suchte. Die Rede, die Dittes bei der Schlußfeier des Schuljahres 1878/79 hielt, erzeugte eine so feindselige und nachhaltige Stimmung, daß die Aufhebung des Pädagogiums nur eine Frage der Zeit war. Sicherlich wäre letzteres erfolgt, hätte man nicht geglaubt, daß Dittes die Auflassung selber wünsche, um sagen zu können, daß ein Pädagogium ohne ihn nicht möglich sei.

---

[1]) Als eine Ironie und Illustration des im Pädagogium erteilten Unterrichts erscheint die Thatsache, daß diejenigen Hörer, welche sich die Prüfung abzulegen anschickten, oft für längere Zeit von den Vorträgen dispensiert wurden, und daß bei den Prüfungen die Besucher des Pädagogiums nicht besser durchkamen, als Nichtbesucher.

Dieser Glaube bewirkte einen Umschlag der Stimmung und so geschah es, daß das Pädagogium erhalten und reorganisiert, sein Direktor aber pensioniert wurde.

Welche Erfolge das Pädagogium erzielt, und was es thatsächlich geleistet, darüber giebt die Schrift, wenn auch nicht vollkommenen und erschöpfenden, so doch genügenden Aufschluß. Bei dem Mangel an Beurteilungsmaterial, welches die Dittessche Direktion in dem Archive zurück ließ, war es schwer, mehr mitzuteilen. Mit den der Schrift beiliegenden Tabellen und im Text gegebenen Erläuterungen, dürfte jedoch der Leser imstande sein, sich über die Wirksamkeit der Anstalt ein getreues Bild zu entwerfen. Dasselbe hier auszuführen, erscheint um so weniger nötig, als sich dasselbe aus dem Mitgeteilten leicht ergiebt, und der fachmännische Leser vorziehen wird, statt der Kopie lieber das Original zu besehn.

Der Verfasser, welcher seine Arbeit nicht von einem bloß lokalen, sondern von einem höhern Gesichtspunkte und im Zusammenhang mit einer allgemeinen Kulturerscheinung verfaßt hat, beabsichtigt, wie er sagt, in einer spätern Schrift auf die Sache zurückzukommen und den letzteren näher zu würdigen. Wir hoffen, daß er sein Versprechen hält.

Wien. R.

Ein neues Lehrmittel für den Gesangunterricht nach Ziffern.

Es ist schon oft der Wunsch geäußert worden, es möchten von berufener Hand Wandtafeln für den Gesangunterricht herausgegeben werden, da das Anschreiben der Übungen eine zeitraubende Arbeit sei. Dieser Wunsch ist erfüllt; wir besitzen schon zwei solcher Werke, die beide vortrefflich zu gebrauchen sind. Durch diese Zeilen soll der Versuch gemacht werden, die geehrten Leser mit einem derselben genauer bekannt zu machen. Es sind die Wandtafeln von Stennes, Essen, Bädeker. Sie sind in zwei Ausgaben zu haben; Ausgabe A, die größere, kostet 8 M., aufgezogen 21 M., Ausgabe B, welche für die Volksschule vollkommen ausreicht, 5 M., aufgezogen 14 M. Dazu gehört ein Begleitwort, welches eine sehr eingehende Methodik des Gesangunterrichts und ein trefflich geordnetes Übungsmaterial enthält. Die Übungen des Begleitwortes, welche des zeitraubenden Anschreibens bedürfen, sind nun auf den Wandtafeln abgedruckt.

Die Tafeln 1, 7, 10 und 12 enthalten melodische Treffübungen, 1 und 7 die Fünferreihe, 10 den tonischen Dreiklang, 12 den Septimenaccord der 2. und 5. Stufe in Dur und Moll. Auf den Tafeln 2, 4, 5, 6 und 11 finden sich rhythmische Übungen, sämtliche in der Fünferreihe. Tafel 3 und 8 enthalten dynamische Übungen, Tafel 9 harmonische (den zweistimmigen Satz), und Tafel 13 und 14 Übungen der Modulation und der leiterfremden Töne (Erhöhung und Erniedrigung). Als Anhang ist eine Treffskala beigegeben.

Sämtliche Tafeln, ausgenommen die 14. (der Modulator) und die Treffskala, bringen die Übungen in wagerechter Reihe. Die Tafeln sind deutlich und klar gedruckt, die Ziffern 3,6 cm hoch. Auf einzelnen Tafeln sind die Reihen etwas nahe aneinander gerückt.

Wie sollen nun diese Tafeln gebraucht werden? Wers möglich machen kann, der sehe sichs mal in einer Schule an, die damit arbeitet. Ich will versuchen, klar zu machen, wie ich die Sache ausführe und dabei die Tafeln gebrauche.

i	i	Für die Unterklasse genügen mir die hierneben aufgestellten
	7	senkrechten Reihen, die ich entweder an die Wandtafel oder auf
	6	einen Papierstreifen schreibe. Nur an diesen beiden senkrechten
5	5	Reihen wird zuerst geübt, etwa in dieser Reihenfolge:
	4	D-dur: 1, 5; 5, 1;
		1, 3, 5; 5, 3, 1;
3	3	1, 3; 3, 1;
	2	1, 3, 3, 1; 1, 3, 1, 3;
1	1	5, 3; 3, 5;
		3, 5, 3; 5, 3, 5;
		1, 3, 1, 5; 5, 3, 5, 1 u. s. w.

Ich halte diese Übungen im tonischen Dreiklang für überaus wichtig für die Reinheit der Intervalle und deshalb beginne ich damit; das Begleitwort beginnt mit der Reihe 1 2 3 4 5. Diese Übungen können jenen folgen. Auch die Singschule, die deutsche Übersetzung der französischen Elementargesanglehre von Chevé (Arnsberg, Stahl) bringt eine große Zahl von Übungen in derselben Weise; die von mir vorgeschlagene findet sich in dem englischen Werke von Curwen.

Sind die Schüler auch in der Fünferreihe sicher, so daß sie jedes Intervall derselben rein treffen, so kommt die erste Wandtafel zur Verwendung, welche dieselben Übungen in wagerechter Reihe bringt. Danach wird an der 2. Wandtafel die einfachste Rhythmik geübt.

Hierauf folgt die Erlernung der ganzen Tonleiter in derselben Weise, erst der Dreiklang 1 3 5 i, und zwar in allen möglichen Umstellungen, dann stufenweise Fortschreitung, endlich sprungweise. Man höre nicht eher damit auf, bis jedes Intervall-sicher getroffen wird. Auch auf dieser Stufe enthalten die angegebenen Leitfäden (Begleitwort und Singschule) eine große Menge Übungsstoff.

In der Mittelklasse wird das bisher Behandelte wiederholt und befestigt und dann die Tonleiter nach unten und oben möglichst erweitert. Es wird nicht versäumt, auch andre Tonarten zu Grunde zu legen. Sämtliche weitere Übungen, auch in der Oberklasse, sowohl in Dur als in Moll, werden immer am besten zuerst in senkrechter Richtung vorgenommen. Dazu soll die Treffskala dienen. Dieselbe enthält in ihrer mittleren Reihe die gewöhnliche Durtonleiter von 5—5̇, also zwei Oktaven, rechts stehen die erhöhten, links die erniedrigten Ziffern. Ein Teil derselben ist hierneben abgedruckt. Alle in den genannten Singschulen enthaltenen Übungen lassen sich an derselben machen. Zur Befestigung und zur Übung in wagerechter Richtung dienen dann die Tafeln 7, 10 und 12. Zur Einübung der Rhythmik und Dynamik gebrauchen wir die Tafeln 4, 5, 6, 8 und 11 und zur Erlernung des zweistimmigen Satzes Tafel 9. Es wäre nützlich gewesen, noch mehr Tafeln mit harmonischen Übungen zu bringen, doch läßt sich das Material durch Diktate aus dem 2. Teile des Begleitwortes (Übungen in Noten, die in Ziffern den Kindern auf die Tafel diktiert werden) ausreichend ergänzen. Anderen Stoff bieten die 800 Duette von Chevé.

5	
5	4
4	
3	
3	2
2	
2	1
1	

Es erübrigt noch eine Besprechung der Übung leiterfremder Töne und der Modulation. Die Einübung leiterfremder Töne geschieht an der Hand der Singschule wieder zuerst an der Treffskala, doch genügt es, wenn ein Bruchteil dieser Übungen

durchgemacht wird. Zur Übung der Modulation dient der als Tafel 14 beigegebene Modulator. Die Übungen an diesem sind ganz besonders bildend.

6 = 2 = 5 = 1 = 4
7 = 3
5 = 1 = 4
7 = 3 = 6 = 2
4
3 = 6 = 2 = 5 = 1
7
2 = 5 = 1 = 4
B F C G D

Dieser Modulator (siehe nebenstehend einen Teil desselben) enthält in 13 senkrechten Reihen sämtliche Durtonleitern, nach der Verwandtschaft geordnet, die sich durch Einfügung von nur wenigen Ziffern auch in Molltonleitern verwandeln lassen. Die Ziffern in wagerechter Richtung stellen die gleichen Töne dar. Z. B. rechts neben 5 in C steht 1 in G, links vor 4 in C steht 1 in F. Lasse ich nun singen: C: 1 2 3 4 5 und zeige dann rechts in derselben wagerechten Reihe auf G 1, so haben die Schüler nur denselben Ton anzuhalten; nun gehe ich in G weiter ab- oder aufwärts. Auf dieselbe Weise kann ich zurück nach C gehen, ebenso weiter nach D. Singen wir in C 1 2 3 4, weichen dann nach links, so haben wir F 1 und können in dieser Skala auf- und abwärts gehen, von da auch wieder zurück oder weiter nach B u. s. w. Die fortwährende Ausweichung nach rechts wird gesungen:

C G D
1 2 3 4 5 = 1 2 3 4 5 = i 2 3 4 3 2 i 7 i 5 i,

nach links:

C F B Es
1 2 3 4 = 1 2 3 4 = 1 2 3 4 = 1 2 3 1

Sehr wichtig sind auch die Übungen der Modulation 2. Grades. Um diese zu machen, muß man jedesmal eine Reihe überschlagen. Man singt nach rechts:

C D E Fis
1, 2 = 1, 2 = 1 2 = 1 2 1 7 1, oder
C D E Fis
1, 2 = 1 7 1 2 = 1 7 1 2 = 1 7 1 2 3 4 3 5 4 2 1 —

nach links:

C D C
1 2 3 4 = 5 4 3 2 = 1 u. s. w.

Durch diese Übungen werden die Intervalle ganz besonders fest eingeprägt. Auch hierzu giebt das Begleitwort Anleitung, die Singschule nicht. Diese Übungen lassen sich in Noten gar nicht nachmachen. Tafel 13 bietet wieder die wichtigsten Übungen in wagerechter Reihe.

Wer mit Hülfe dieser Tafeln das 1. Drittel jeder Gesangstunde benutzt, seine Schüler auszubilden, der hat auf Einübung von Liedern keine Zeit zu verwenden, dieselben werden vom Blatt gesungen. Welch einen Schatz von Liedern man dann aber kann singen lassen, ist leicht einzusehen.

Es würde mich sehr freuen, wenn diese Zeilen dazu beitrügen, der durch sie vertretenen guten Sache neue Freunde zu gewinnen.

Diejenigen, welche einen Versuch machen wollen, erhalten die beiden wichtigsten Tafeln, Treffskala und Modulator, von mir gegen Einsendung von 60 Pfg. franko zugestellt.

Steele. Gelderblom.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Gesang und Orgel.

Liedersammlungen für vier Stimmen.

A. Männerchor.

L. Erk, Deutscher Liederschatz. Berlin, Enslin. 3 M. Auch in 6 Heften à 60 und 50 Pf.

Inhalt: 250 Gesänge; Text und Musik gut, vaterländisches Volkslied und Klassisches, alt Bewährtes und viele gute neue Stücke. Für höhere Schulen sehr brauchbar.

L. Erk, Deutsche Liedertafel. Berlin, Enslin. 3 M. Auch in 6 Heften à 30 Pf.

Inhalt: 185 ernste und heitere Gesänge. Des Meisters letztes Werk, Heft 7 und 8 nach seinem Tode (25. Juni 1882) von Riegel in München in Erks Geist und Sinn redigiert. Etwa 80 Lieder dieser Sammlung finden sich auch in der vorhergenannten. Die übrigen 100 sind heitere Volks-, vor allem auch Liebeslieder. Für Vereine sehr geeignet.

C. Stein, Sursum corda. Eine Sammlung geistlicher Chöre in leichtausführbarer Weise, zum Gebrauch für Kirche und christliches Leben. Wittenberg, Herrosé. 1 M. (127 9,60 M., 257 18,75 M.)

Inhalt: 54 Gesänge, fast die Hälfte vom Herausgeber, nach den Festen geordnet. Neben bewährten alten Motetten und Chorälen würdige neue Kompositionen, die vor allem zur Verherrlichung des Gottesdienstes an den christlichen Festen beitragen werden.

Fr. Zimmer, 2 Hefte Choräle, à 30 Nrn. Quedlinburg, Vieweg. à 40 Pf.

Guter, würdiger Satz, Melodien in ursprünglicher Form.

M. Vogel, Ossian, 100 geistliche und weltliche Gesänge älterer und neuerer Komponisten. Leipzig, Merseburger. 1,50 M.

Inhalt: 37 religiöse und 63 weltliche Gesänge, meist bekannte Volkslieder und volkstümlich gewordene Kunstgesänge.

Oberhoffer, Der neue Orpheus. Trier, Fr. Lintz. 2 M.

Der Inhalt zerfällt in 5 Abteilungen: I. Vaterlandslieder (14), II. Lieder verschiedenen Inhalts, darunter komische und humoristische (94), III. Trinklieder (14), IV. Grablieder (5), V. einstimmige Gesellschaftslieder (32). Zu den letzteren ist in demselben Verlage eine „Klavierbegleitung" (Preis 1,20 M.) erschienen, deren Begleitungen sich meist in der früher üblichen Klopfmanier bewegen, übrigens leicht zu spielen sind. Die Sammlung zeichnet sich vor andern durch ihren Reichtum an heiteren, komischen Liedern aus.

K. Becker, Deutscher Männerchor. Heft 14. Neuwied, Heuser. 50 Pf.

Enthält 27 der schönsten und edelsten Volkslieder. „Die Harmonisierung weicht insofern von der üblichen ab, als die 2. Stimme meist als Nebenmelodie in Terzen- und Sextenentfernung zur Oberstimme hinzugesetzt ist, den beiden unteren Stimmen sind die fehlenden sangbaren Töne der zugehörigen Harmonien zur Ausführung gegeben."

W. Paasch, Psalm 21, Gebet für den König. 40 Pf.

Derselbe, Psalm 33, Danket dem Herrn. 50 Pf. Delitzsch, Pabst. Für Feierlichkeiten geeignet.

B. Gemischter Chor.

J. Zahn, Evang. Kirchenliederbuch für gemischten Chor, Klavier und Harmonium. Nördlingen, Beck. 1 M.

Das Buch enthält in 225 Nummern, welche nach den Festzeiten ꝛc. geordnet sind, eine treffliche Auswahl unsrer besten Choräle. Es soll den Gesangvereinen

und den Hausandachten dienen. „Den Melodien sind kürzere Lieder ganz, von längeren einige zusammenhängende Strophen untergelegt. Bei der Auswahl und Redaktion der Texte sind die neueren guten Gesangbücher (für Bayern, Schlesien, Hannover, Sachsen) berücksichtigt. Bezüglich der Melodien hat man bisher in Deutschland mit den Fortschritten in der Textrecension der Gesangbücher nicht gleichen Schritt gehalten; denn außerhalb Bayerns begnügt man sich noch fast überall mit den Melodien, wie sie in der Zeit des Rationalismus allmählich verderbt worden sind." Darum hat der Verfasser den Melodien die in Bayern eingeführte, nach den Originalen erneuerte Form gegeben, und bei den Melodien, die im bayrischen Gesangbuch fehlen, die ursprüngliche Form gewählt. Möchte das Buch mit dazu verhelfen, daß auch in den übrigen Teilen unsers Vaterlandes das Bedürfnis nach einer Revision der Melodien rege werde.

Stein, Sursum corda II. Wittenberg, Herrosé. 1 M.
61 Nummern, 29 vom Herausgeber, die meisten auch in S. c. I für Männerchor enthalten.

Kuntze, Psalme und Sprüche. Heft 2. Delitzsch, Pabst. 60 Pf. Sechs leicht ausführbare Gesänge.

Bartmuß, Leicht ausführbare Kirchenmusiken für gemischten Chor mit Begleitung eines Orchesters oder der Orgel. Nr. 4: Kantate für Dankfeste, Partitur 3 M., Chorstimmen 1 M., Orchesterstimmen 3 M. Delitzsch, Pabst. Für Kirchenkonzerte recht passend.

Gesänge für gemischten Chor mit Klavierbegleitung aus den Oratorien von G. F. Händel. 1. Lieferung, Klavierauszug 1 M., Chorstimmen à 20 Pf.
Inhalt: 6 Nummern aus Susanna, Herakles, J. Maccabäus und Saul. Weitere Lieferungen sind in Aussicht gestellt, jede ist einzeln käuflich. Es ist ein sehr dankenswertes Unternehmen, der höheren Schule die trefflichen und großartigen Händelschen Chöre zugänglich zu machen und es wird gewiß überall mit Freuden begrüßt werden. Die Chorstimmen haben einen ganz mustergültigen, deutlichen Druck. G.

J. Diehl, Lobsinge dem Herrn! Motetten und Choräle, nach dem Kirchenjahr geordnet. Delitzsch, Pabst. 1 M.
Eine gute Auswahl (40) von geistl. Gesängen; die Komponisten sind: Bach, Gluck, Grell, Haydn, Klein, Mozart, Nägeli, Palmer, Rinck u. a. Die Choräle sind in der ursprünglichen Form.

1. Die Orgel. Das Wissensnötige über Struktur, Neubau und Behandlung einer Kirchenorgel von Fr. Zimmer. Quedlinburg, Vieweg. 1,50 M.
2. Handbüchlein für evang. Kantoren und Organisten von J. Zahn. Gütersloh, Bertelsmann. 2 M.
3. Zur Geschichte des Orgelspiels im 14.—18. Jahrhundert von A. G. Ritter. Leipzig, Hesse. 20 M.
4. Evangelisches Choralbuch von Fr. Zimmer. Quedlinburg, Vieweg. 6 M.
5. Hesse-Album. Auswahl der vorzüglichsten Orgelkompositionen von A. Hesse. 1. Band, enthaltend 77 leichte und mittelschwere Orgelstücke. Leipzig, Leuckart. 3 M.
6. C. Karow, 165 Vorspiele zu den gebräuchlichsten Chorälen. Potsdam, Stein.
7. Renner, 10 Trios. Leipzig, Rühle & Milkuhn.
8. Renner, Postludium für 4 Hände. Leobschütz, Kothe. 1 M.
9. F. Filitz, Orgel-Phantasie für 4 Hände. Leobschütz, Kothe. 1,50 M.

Nr. 1 und 2 bieten in gedrängter Form und trefflicher Ausführung eine reiche Fundgrube. Nr. 2 behandelt: den römischen Choralgesang, das deutsche

Kirchenlied, den Chorgesang, die Methode des Gesangunterrichts, die Direktion des Chors, das Orgelspiel, den Orgelbau und eine Beschreibung der übrigen Musikinstrumente.

Von Nr. 3 liegt nur die 1. Lieferung vor. Das Werk soll aus zwei Teilen bestehen. „Der Textband enthält als Einleitung einen Überblick des Ganges, den das Orgelspiel genommen, eine Beschreibung des Zustandes der Orgel bis zum Ende des 15. Jahrhunderts und eine Darstellung der Lebensverhältnisse zweier Florentiner Organisten aus dem 14. und 15. Jahrhundert. Die 1. Abteilung selbst behandelt das Orgelspiel in den nicht deutschen Ländern im 16. und 17. Jahrhundert, die 2. beschäftigt sich mit der deutschen Orgelkunst. Der 2. Bd. enthält 136 Originalkompositionen der im 1. besprochenen Komponisten; die Auswahl ist mit thunlichster Rücksicht auf die praktische Brauchbarkeit der Sätze getroffen."

Nr. 4 giebt im Vorwort Winke und Belehrungen über das kirchlich würdige Orgelspiel, es enthält 213 Choralmelodien in einfacher, aber kräftiger und würdiger Harmonisierung. Die Melodien sind in der Form gegeben, in der sie in Norddeutschland ziemlich allgemein gebräuchlich sind, neben derselben sind aber auch die gerechtfertigten und eingebürgerten Abweichungen aufgenommen. Der Satz ist derart, daß die Choräle auch ohne Pedal gespielt werden können. Die sich wiederholenden Zeilen sind stets beidemal ausgeschrieben. An Zugaben enthält das Werk: 1. Die neuen Psalmentöne, 2. die allgemein gebräuchlichen liturgischen Sätze, 3. eine Anzahl (21) Choräle in altrhythmischer Form.

Zu unterrichtlichen Zwecken eignet sich das Buch auch, weil unter sämtlichen Chorälen der Pedalsatz, unter den rhythmischen die Signatur angegeben ist und endlich 15 Melodien mit 4 verschiedenen Bässen gegeben sind.

Nr. 5 und 6 sind sehr gute Werke. Nr. 5 enthält 62 freie Vorspiele, 9 Choralvorspiele und 6 Nachspiele, Nr. 6 nur Choralvorspiele.

Nr. 7 eignet sich mehr zum Unterricht als zum Gottesdienst, Nr. 8 u. 9 sind vortrefflich zu Konzertaufführungen zu verwenden. G.

Christliche Lebensbilder für Frauen und Jungfrauen. Von M. G. W. Brandt. 3., mit Titelbild versehene Ausgabe. 2 Bände, geh. 5,20 M., geb. 7,20 M. Barmen, Hugo Klein.

Die beiden Bände bieten Altes und Neues. Der 1. Cyklus enthält 12, der 2. 10 Lebensbilder. Sie führen uns in die verschiedensten äußern und inneren Lebensverhältnisse. Neben dem Lebensbilde der Königin Luise, der Gemahlin Friedr. Wilh. III., steht das von Luise Schepler, der treuen Dienerin und Gehülfin Oberlins; neben dem der hochgebildeten Freundin Hemsterhuys und Hamanns, der Fürstin Gallitzin, das der Rosina Steinauer, die als schlichte Bauernfrau in der Nähe von Maria-Zell in Unter-Östreich trotz des schweren römischen Drucks eine treue Zeugin ihres evangelischen Glaubens war, zuerst im geheimen, nach Erlaß des Toleranz-Ediktes von Kaiser Joseph ungeachtet aller Einschüchterungen auch vor der Welt; in Leila Ada wird der Entwicklungsgang einer Jüdin geschildert, die das Suchen nach Wahrheit zu Jesu Füßen brachte, wogegen uns die Berichte über die Missionarsfrauen Johanna van den Berg und Rosette Schrumpf, das Lebensbild der alten Zilla von Stellenbosch in anschaulicher Weise in die Missionsarbeit im Süden Afrikas einführen.

Der Verfasser versteht es, in wenigen Worten der Einleitung zu den einzelnen Lebensbildern das Interesse des Lesers für dieselben zu erwecken. So führt das Osterlied „Jesus meine Zuversicht" vor das Bild der Kurfürstin Luise Hen-

riette, die alte Frage nach der Bedeutung der Ehe in das Leben der Katharina von Bora, die Frage nach der rechten Stellung der Gläubigen in den verschiedenen Konfessionen zu einander in die Lebensgeschichte der Fürstin von Gallitzin.

Die Lebensbilder sind schlicht und einfach gezeichnet. Wo es angeht, läßt Verf. die Personen selbst reden, so entsteht z. B. das Bild von Sophie Charlotte von Stolberg-Wernigerode fast ausschließlich aus den von ihr selbst gemachten Aufzeichnungen. Was an den Traktaten so häufig stößt und für manche die Lektüre derselben unmöglich macht, findet sich in den Lebensbildern nicht.

Was die Biographie eines bedeutenden Menschen namentlich wertvoll macht, ist, daß sie uns sein Werden aufdeckt. Die Berichte unserer Missionare würden ungleich bedeutsamer sein, wenn sie uns nicht nur sagten: „So wars," „so ists," sondern wenn sie mit möglichster Sorgfalt nachspürten und uns berichteten, wie das Jetzt aus dem Früher geworden. Das pädagogische Auge des Verf. der Lebensbilder hat ihn diesen Punkt nicht übersehen lassen. Es bleiben allerdings auch hier manche Fragen unbeantwortet; es wird dies aber wohl vornehmlich auf Rechnung der Quelle zu setzen sein.

Der 1. Cyklus wird eingeleitet von zwei biblischen Lebensbildern, Maria, die Mutter des Herrn und Maria von Magdala; weiter enthält er: Katharina Luther, Luise Henriette, Kurfürstin von Brandenburg, Sophie Charlotte, Gräfin zu Stolberg-Wernigerode, Amalia von Gallitzin, Rosina Steinauer, Judith Thormann, Luise, Königin von Preußen, Luise Schepler, Leila Ada und die alte Zilla von Stellenbosch. In dem 2. Cyklus finden sich die Lebensbilder von Maria von Bethanien, Mathilde, Gemahlin Heinrich I., Maria Langenfeld, Irmengard Buscherbruch, Johanna Maria Brandt, Anna Lavater, Dorothea Trudel, Johanna van den Berg, Rosetta Schrumpf und Karoline Levrault.

Es sind treffliche Frauen und Jungfrauen der verschiedensten Stände und Stämme, deren Lebensbild in den beiden Cyklen gezeichnet ist, und so mögen sie allerdings den Frauen und Jungfrauen am ersten eine Erquickung und zugleich eine freundliche Mahnung zum Nachstreben und -leben werden. Doch bei allen handelt es sich um Fragen, die für beide Geschlechter von gleicher Wichtigkeit sind, und so glaube ich, daß auch manche Männer sie gern lesen werden, wie auch ich sie im Familienkreise gern habe vorlesen hören.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich zugleich noch auf drei andre Schriften unseres verehrten Mitarbeiters aufmerksam machen. Die erste führt den Titel:

Ehrenzeugnisse. Ein Buch fürs christliche Haus. Von M. G. W. Brandt. 2. billige Volksausgabe. Barmen, Klein. Brosch. 2,50 M., geb. 3,50 M.

Das Buch verfolgt einen eigenartigen, dabei aber sehr bedeutsamen Zweck. Es will auf die Bedeutung eines gesunden Verhältnisses zwischen Herrschaft und Dienstboten hinweisen und Mittel an die Hand geben, dieses Verhältnis zu einem gesunden und freundlichen zu gestalten.

Der Verf. verfährt dabei nach dem Grundsatze: Verba docent, exempla trahunt, und so sind es nicht weitläufige Auseinandersetzungen über das, was wohl alles sein und geschehen und was wohl fern gehalten werden müßte, sondern wo er von besonders treuen Dienstboten, von musterhaften Herrschaften erfuhr, da ließ er sich von zuverlässigen Augenzeugen berichten; daneben sammelte er in seiner Mappe, was ihm bei seiner Lektüre und im Verkehr an Sprüchen, Ratschlägen und

andern Bemerkungen als bedeutsam für das zu schildernde Verhältnis aufstieß.

So vereinigt das Buch auf seinen nahezu 300 Seiten 45 Berichte der verschiedensten Verfasser und 42 Nrn. kleinerer Mitteilungen aus der Mappe des Herausgebers. Ein Sach-, Personen- und Ortsregister erleichtern den Gebrauch des Buches; das Sachregister setzt namentlich auch den Leser in stand, über irgend eine specielle Frage, die ihn gerade bewegt, sich Rats zu erholen.

„Aber", wird der Leser denken, „bietet das Buch nicht eine herzlich langweilige Lektüre? Haben doch die besten Hausfrauen und die trefflichsten Dienstboten das miteinander gemein, daß jedes still und unscheinbar seinen Weg geht und eben deswegen wenig, vor allem wenig Spannendes von ihm zu erzählen ist!"

Verschiedene der Berichterstatter und Berichterstatterinnen beginnen allerdings auch mit einem ähnlichen „Aber", so z. B. Ed. Blaul; sie setzten sich aber doch hin und zeichneten mit Liebe auf, wie ihnen das schlichte Leben erschien und was sie an besonders freundlichen und denkwürdigen Einzelheiten zu berichten wußten. Ist es doch eine Freude, das Bild eines trefflichen Menschen zu zeichnen, besonders dann, wenn man ihm zu Dank verpflichtet ist, und wer freute sich nicht gern an einem solchen Bilde, mag es auch noch so einfache Züge haben! Daneben ist doch auch zu erwähnen, daß einzelne Bilder von fesselnder Schönheit sind, und so auch von denen gern werden gelesen werden, die den Zweck des Buches nicht zu würdigen wissen, sondern eine angenehme Lektüre wünschen, so z. B. die Salome von Ottilie Wildermuth.

Doch das Buch ist auch nicht zur Unterhaltung geschrieben: Es will belehren, wenn auch in der angenehmsten und unterhaltendsten Form, und zwar Herrschaften und Dienende und alle, die dies werden wollen; und diesen Dienst leistet es.

Es versteht sich von selbst, daß die Leistungen so verschiedener Berichterstatter nicht alle von gleichem Wert sind, daß man auch bei Einzelnen anderer Meinung sein wird; doch das hindert nicht, den Wert des Buches für die betreffenden Kreise und für das deutsche Haus vollaus anzuerkennen.

Die beiden andern Schriften sind:

Liturgische Christfeier in Schriftworten und Liedern. Für Schule und Familie. Siebente überarbeitete Auflage. Barmen, Hugo Klein. Geh. 1 M.; geb. 1,50 M.

Und Alte und neue Christgesänge und Weihnachtsklänge. Für Familie und Schule. Barmen, Klein. Geh. 1 M.; eleg. geb. 1,50 M.

Kein Tag weckt die Sangeslust so, wie der Christtag. Sobald der Winter sich in seinen unfreundlichen Vorboten anmeldet und die Kleinen in den Freistunden am Abend nicht mehr draußen umherspringen können, setzen sie sich zusammen und üben ihre Weihnachtslieder, sich einen Vorschmack des schönen Festes zu verschaffen. An manchen Orten prangt ein Christbaum auch in der Schule und Kirche. Mit den Kindern der verschiedenen Schulen finden sich unter ihm auch wohl die Jünglings- und Jungfrauenvereine, sowie eine große Zahl von Gemeindegliedern zusammen, und alle wollen durch einen besondern Gesang beitragen zur Hebung der gemeinsamen Feier.

So ist es nicht zu verwundern, daß nach keiner Art von Liedern so starke Nachfrage ist, als nach Weihnachtsliedern. Viele werden es deshalb dem Verfasser Dank wissen, daß er ihnen in den vorliegenden beiden Sammlungen eine reiche Auswahl passender Lieder und anderer Gesänge bietet und zugleich in der ersten bewährte Anleitung giebt, wie dieselben zur Feier zweckmäßig zu verwenden sind.

Die „liturg. Christfeier" bietet der Lieder und Gesänge 44 und die diese Sammlung ergänzenden „Christgesänge ꝛc." deren noch 54. Neben bewährtem Alten findet sich manches, was hier zum erstenmal im Druck erscheint; neben dem einfachsten Kinderlied bieten die Sammlungen Materialien für den zwei- und dreistimmigen Gesang und ebenso für den gemischten und Männerchor. Verschiedene Gesänge sind mit besondrer Orgel- und Harmoniumbegleitung versehen.

Die Materialien zur liturgischen Feier, deren Brauchbarkeit der Verf. seit mehr als 30 Jahren erprobt und an denen er nach den gemachten Erfahrungen und den Ratschlägen Sachkundiger durch 7 Aufl. immer wieder geändert und gebessert hat, umfassen 34 Nummern. „Wie soll ich dich empfangen" für gemischten Chor eröffnet die Feier; es folgt Ps. 24, 7—10 von den Kindern in Wechselrede gesprochen, dann „Tochter Zion" dreistimmig; hierauf Jes. 60, 1—6, im Chor gesprochen. An den dreistimmigen Gesang der Kinder: „O du fröhliche" schließt sich dann die Erzählung des ersten Teiles der Weihnachtsgeschichte (Luk. 2, 1—8) u. s. w. Der 1. Anhang bietet 8 meist schwierigere Gesänge und 2 Schriftstellen, die zweckmäßig für einzelne Nummern der lit. Feier eingesetzt werden können. Weitere Auswahl bieten dann die 25 Lieder ꝛc. des 2. Anhanges und besonders die „Christgesänge."

Daß die beiden Sammlungen auch noch andern als lediglich auf die Weihnachtsfeier gerichteten Interessen zu dienen vermögen, braucht wohl nicht gesagt zu werden. Horn.

Lehrbuch der Chemie und chem. Technologie für Real-Gymnasien, Ober-Real- und Gewerbe-Schulen. Zugleich ein Leitfaden bei Vorlesungen und beim Selbstudium von Dr. Otto Haußknecht, Oberlehrer an der Königl. Ober-Realschule zu Gleiwitz. Mit 86 Figuren. Hamburg u. Leipzig, Leopold Voß. 1883. 469 S. 4,50 M.

Das Buch giebt allgemeine und unorganische Chemie auf 170, organische auf 118 und technische Chemie auf 106 Seiten. Auf den 36 Seiten des Anfangs finden wir Maßanalyse u. s. w. Tabellen und 80 Aufgaben. Dann folgt ein sehr specielles Register. In der allgemeinen Chemie ist besonders bezug genommen auf die allgemeine Chemie von A. W. Hofmann und dessen Methode zur Entwickelung der Grundbegriffe angewandt. Die unorganische Chemie folgt der Reihe der Stoffe, unterscheidet durch den Druck die wichtigeren und unwichtigeren Abschnitte und behandelt vorzugsweise die verwendbaren Verbindungen. Daß die organische Chemie in Rücksicht auf Material nicht zu kurz gekommen ist, ersieht man schon aus der angegebenen Seitenzahl. Wenn nun schon bei den einzelnen Elementen vielfach auf die Technik und bei den Metallen auf ihr Ausbringen häufig Bezug genommen worden ist, so finden sich im 3. Teile die wichtigsten technischen Prozesse aus der unorganischen und organischen Chemie besonders behandelt. In dieser Trennung liegt eine große Bequemlichkeit für den Gebrauch des Buches, indem durch dieselbe die Übersichtlichkeit des Lehrstoffes gewinnt. Auch ist dieser Abteilung mit Recht die Hälfte der Illustrationen gewidmet, da ja die sonstigen Apparate beim Unterricht hinlänglich zur Kenntnis gelangen. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich und der Preis für mehr als 30 Bogen sehr niedrig.

R. A. H.

Digitized by Google

Inhalt des 30. Bandes.

Seite

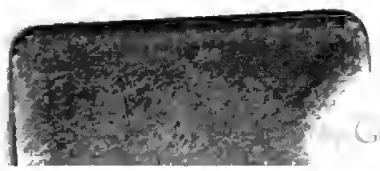
Kahnmeyer und Schulze, Die Scheingründe der Gegner des Realleſebuchs 3. 41
Honke, Über die unterrichtliche Behandlung der Roſetten 27
Korreſpondenz: Aus Stettin . . . 38
Zur Schulaufſichtsfrage 38
Litterariſcher Wegweiſer 40. 161. 200. 253. 295. 328. 362. 392. 429. 473
Achinger, Noten oder Ziffern . . . 57
Korreſpondenz: Entgegnung . . . 86
Schaumburger Lehrervereinigung . . 86
Schulklaſſen im Regierungs-Bezirk Düſſeldorf 88
Über äußere Schuleinrichtung . . . 88
Rohden, Herbarts philoſophiſche Lehre. 89
Finger, Über Behandlung d. Kometen 115
Verein für Herbartiſche Pädagogik . 118
Zum Frankfurter Schulſtreit . 125. 253
Zahnſtiftung 126
Wandtafeln und Erdgloben . . . 127
Vor, Chamiſſo's Kreuzſchau . . . 129
Bemerkungen über Das 2. Schuljahr 137
Leſchke, Welche Erziehungsgrundſätze in Rouſſeaus Émile ſind von bleibendem Wert 147. 257
Menardt, Der Schreibunterricht . . 169
Skizzen aus Graubünden . 192. 272. 318
Ziegler, Wo lag das Paradies . . 197
Foltz, Herbarts Anſicht vom Weſen der Seele. II. 209
Honke, Die Behandlung des Eichblattes im Zeichenunterricht 236
— — Die Grundlinien einer Theorie des Zeichenunterrichts 248
Ein Specimen pädagogiſcher Schriftſtellerei 250

Seite

Erſte General-Verſammlung d. Vereins für Herbartiſche Pädagogik . . . 280
Jütting, 5 Pfennige oder 5 Pfennig . 291
Trüper, Eine pädagogiſche Zeichenlehre 297
Korreſpondenz: Aus Naſſau . . . 324
Schütz, Einrichtung des Unterrichts in einer einklaſſigen Volksſchule . . 329
Helm, Noten oder Ziffern 348
Bericht über die General-Verſammlung evang. Lehrer 354
Staatsausgaben für öffentlichen Unterricht in Preußen 360
Korreſpondenzen: Aus Weſtfalen. Aus Rheyot 361
Programm des vierten Schulkongreſſes in Hannover 367
Über öffentliche Schulprüfungen . . 369
Eine neue litterariſche Erſcheinung in Gebiete d. naturkundl. Unterrichts . 379
Aus Thüringen 385
Neue Bemühungen, der Stenographie Eingang zu verſchaffen 337
Stenographiſches 390
Rohden, Zur Katechismus-Frage . . 401
Schumacher, Die Lehrweiſe Gottes in der heil. Schrift 414
Korreſpondenz: Aus Heſſen-Naſſau . 427
Mitteilung des Herausgebers . . . 441
Hildebrand, Macht und Machtloſigkeit der Schule und ihrer Lehrer . . 442
Einige Bemerkungen zu Herrn Trüpers letztem Artikel 460
Zur Realleſebuchfrage 465
Kolatſchek, Das Wiener Pädagogium. 466
Ein neues Lehrmittel für den Geſangunterricht nach Ziffern 470

Im Litterarischen Wegweiser 1886 recensierte Bücher.

	Seite
Alte u. neue Christgesänge	477
Barth, Reform d. Gesellschaft	436
Bartmuß, Kirchenmusik	474
Baumgartner, Englische Sprache	398
Becker, Deutscher Männerchor	473
Binger, Instikt, Verstand u. Geist	254
Bohm, Französ. Sprachschule	400
Böhme, Perioden d. Decimalbrüche	200
Brandt, Christliche Lebensbilder	475
— — Ehrenzeugnisse	476
Bumüller u. Schuster, Lesebuch	392
Büttner, Buchstabenrechnung	253
Diehl, Lobsinge dem Herrn	474
Erk, Deutscher Liederschatz	473
— — Deutsche Liedertafeln	473
Filitz, Orgel-Phantasie	474
Fölsing-Koch, Elementarbuch	399
Franke, Liebe als Weltprincip	365
Freye, Joh. H. Schüren	437
Gesänge von Händel	474
Harms u. Kallius, Rechenbuch	201
Hausknecht, Lehrbuch den Chemie	478
Heine, Kinderpredigten	208
Henke, Tietz u. Wewelmeyer, Gesangbuch	439
Hesse, Album	474
Hildebrandt, Sammlung der Bestimmungen	295
Jütting u. Weber, Lehr- u. Lesebuch	395
Karow, 165 Vorspiele	474
Kiepert, Handkarte von Palästina	438
Kirchhoff, Gesundheitslehre	433
Knabe, Aufgaben f. d. Kopfrechnen	163
Kreßner, Aufsätze	431
Kuntze, Psalm und Sprüche	474
Landmesser, Rechenpraktik	200
Lehrer-Prüfungs-Arbeiten	40
Liturgische Christfeier	477
Löser, Wechselkunde u. Buchhaltung	202
Luppe u. Ottens, Elementarbuch	429
Müller, L'aide de la conversation	429
Nelle, Das ev. Gesangbuch	366
Niedergesäß, Familien-Erziehung	206
Oberhoffer, Der neue Orpheus	473
Paasch, Psalm 21	473
— — Psalm 33	473
Reinecke, Fröbels Leben	207
Renner, 10 Trios	474
— — Postludium	474
Richter, Quellenbuch	202
Ritter, Geschichte des Orgelspiels	474
Rudolph, Stellung d. Schule	203
Scholz, Gesundheitslehre	433
Schramm, Geographie v. Palästina	438
Schulze, Französ. u. engl. Briefe	432
Schwalb, Kritik d. Lutherbibel	328
Stein, Sursum corda	473
— — — — II	474
Steuer, Methodik d. Rechenunterrichts	164
— — Rechenbuch f. Stadtschulen	165
— — Rechenbuch f. Landschulen	165
Stötzner, Lesebuch	398
Ufer, Vorschule d. Pädag. Herbarts	362
Vogel, Ossian	473
Walsemann, Rousseau u. Basedow	255
Weber, Lesebuch	397
Weltgeschichte 6. 7. Bd.	439
Wendt, Französ. Briefschule	432
Wiermann, Kaiser Wilhelm	438
— — Graf von Moltke	438
Wingerath, Petit vocabulaire français	430
— — Lectures enfantines	430
— — Choise de lectures français	430
— — Deuxième partie	430
Witt, Sprachübungen	162
Wolter, Lemcke und Lahn, Volksschul-Lesebuch	393
Zahn, Evang. Kirchenliederbuch	473
— — Handbüchlein	474
Zimmer, Choräle	473
— — Die Orgel	474
— — Evang. Choralbuch	474



Google